



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Klatring som trusopplæring?

Ein empirisk studie av aktivitetar i ein ferieklubb i trusopplæringa

Elise Frøyen

Rettleiar

Professor Heid Leganger- Krogstad



*Masteroppgåva er gjennomført som ledd i utdanninga ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjend som del av denne utdanninga.*

Det teologiske Menighetsfakultet, 2017, vår
AVH5040: Masteroppgåve i kyrkjeleg undervisning (30 ECTS)

Master i kyrkjeleg undervisning

Antal ord: 23 497

*Illustrasjonen på framsida er teikna av forfatteren av denne avhandlinga.
Figur 1, 2, og 3 er også illustrert av forfatteren.*

Forord

Proessen fram mot tema og prosjekt for denne masteroppgåva kan nesten samanliknast med det å klatre i ein klatrevegg. Om trusopplæring som forskingsfelt var ein klatrevegg starta mi ferd innanfor bibeldidaktikken. Eg vart spurd av min rettleiar, professor Heid Leganger-Krogstad, om å bli med i det pågåande forskingsprosjektet "Bibelen i trusopplæringa" (BiT). Dei skulle forske på korleis bibelen vart brukt, undervist og formidla i Den norske kyrkja si trusopplæring. Forskingsgruppa som eg vart med i er tilknytta Det teologiske Menighetsfakultet og prosjektet vert gjennomført på oppdrag frå Kyrkjerådet. I løpet av eit feltarbeid som forskingsgruppa gjennomførte i ein ferieklubb sommaren 2016, arrangert av ein kyrkjelyd, byrja nye "klatregrep" å gjere seg synlege. Mellom anna i observasjon av ein klatreaktivitet. Eg oppdaga at det ville vere interessant å forske på handlings- og opplevingsorienterte aktivitetar i trusopplæringa, og ikkje bibelundervisning. Masterprosjektet er likefullt ein del av BiT-prosjektet.

Kyrkjerådet sin seksjon for barn, unge og trusopplæring skal ha ein stor takk for økonomisk støtte til gjennomføring av forskingsprosjektet. Takk til forskingsgruppa BiT for spennande samlingar, samtaler og diskusjoner. Særskilt takk til Heid Leganger-Krogstad og Asbjørn Håkonseth for det gode samarbeidet under feltarbeidet, og takk for gode innspel og samtaler. Ein stor takk må rettast til kyrkjelyden som takka ja til å ta del i forskingsprosjektet, og at vi i forskingsgruppa kunne kome å forske på ferieklubben deira. Takk til alle tilsette, frivillige medarbeidarar, deltakarar i ferieklubben som tok oss godt i mot og var villige til å la oss bli kjend, spørje og undersøkje.

Nokon må takkast og nemnast fleire gonger. Denne personen er rettleiaren min, Heid Leganger-Krogstad. Takk for refleksjonar, engasjement og nyttige samtaler om vegen fram mot fullføring av prosjektet. Det har vore lærerrikt og til stor hjelp å ha deg med på "klatringa", og at du har sett moglegheiter i klatreveggen der eg sjølv ikkje har det.

Takk til medstudentar på MF for flotte år, og for at eg no også har tatt ein master i "kantinologi". Sist, men ikkje minst må eg få takke familien min for at de heiar på meg og på dette prosjektet.

Samandrag

Formålet med masteroppgåva er å bidra inn i samtalen om korleis ein legg til rette trusopplæringa for barn gjennom aktivitetar som ber preg av å vere handlings- og opplevingsorienterte. Dette går inn i ein diskusjon om kva trusopplæring er og burde vere, som manifesterer seg i spennet mellom *opplæring* og *sosialisering*. Prosjektet tek utgangspunkt i eit feltarbeid gjort i ein ferieklubb i Den norske kyrkja si trusopplæring. Dette er gjort i samarbeid med to andre forskarar innanfor forskingsprosjektet ”Bibelen i trusopplæringa” (BiT), noko som innebær ein intersubjektivitet i datamaterialet. Oppgåva relaterer seg til kyrkjedidaktikken og har som mål å kunne bidra til utvikling på feltet.

Det teoretiske grunnlaget er fundert i teori om læring som sosial praksis og som situert, gjeremållæring, barnehagepedagogikk og didaktikk, kyrkjedidaktikk for trusopplæring, og religionsdidaktiske perspektiv på livstolking. Ein del av teoriane er overlappende og kan reknast innanfor deltakingsmetaforen i det læringsteoretiske landskapet (Sfard. 1998). Problemstillinga er: *Korleis tilrettelegg ein for opplæring i den kristne tru gjennom opplevings- og handlingsorienterte aktivitetar i ein ferieklubb i Den norske kyrkja si trusopplæring?* To forskingsspørsmål bidrar til å konkretisere problemstillinga, der første fokuserer på indre samanhenger mellom aktivitet, plan og heilskap i ferieklubben, medan det andre etterspør korleis ein tilrettelegging for læring og fokuserer på om aspekta i trusopplæringa sitt innhald kjem til syne gjennom aktivitetane.

Avhandlinga er ein kvalitativ, empirisk feltstudie av aktivitetar som trusopplæring, der deltakande observasjon er nytta som hovudmetode. Metoden sin funksjon er å bidra til ein betre forståing av aktivitet som trusopplæring og moglegheit for ein kritisk diskusjon i drøftinga. Eg har nytta ein abduktiv forskingsstrategi, med eit induktivt utgangspunkt i feltarbeid og for analysen. Utvalet er avgrensa til ferieklubben, men fokus på fire aktivitetar i tiltaket. Materialet for å analyse av desse består av to intervju med leiarar i ferieklubben, observasjon av leiarmøtet og aktivitetar og ein dokumentanalyse av lokal trusopplæringsplan. Analysen viser mellom anna at relasjonar, tryggleik, meistring og oppleving syntes å vere viktige aspekt ved læringa i ferieklubben. Men det var vanskeleg å sjå samanheng mellom aktivitet og mål for tiltaket. Ut i frå analysen drøftar masteroppgåva kor vidt aktivitetane kan forstås som ein kristen læringsaktivitet, eller om dei fungerer som allmenn sosialisering i trygge rom.

Avhandlinga stiller spørsmål som kan bidra til ein fornya refleksjon innanfor kyrkjedidaktisk arbeid, og nettopp korleis ein tilrettelegg aktivitetar slik at dei bidrar til ein samanhengande og systematisk opplæring i den kristne tru.

Innhold

Forord.....	3
Samandrag.....	4
Innhold.....	6
Figurliste.....	8
1. INNLEIING	9
1.1 Tema og bakgrunn.....	9
1.2. Forskingsoversikt	9
1.3 Analyseining og problemstilling	11
1.3.1 Analyseining.....	11
1.3.2 Problemstilling	12
1.3.3 Sentrale omgrep.....	12
1.3.4 Avgrensing	12
1.4 Forskingsdesign.....	13
1.5 Oppbygging og struktur	13
2. TEORI.....	14
2.1 Læring i praksis	14
2.1.1 Praksisteori og religiøs læring.....	14
2.1.2 Situert læring	15
2.1.3 ”Learning by Dewey”	17
2.1.4 Erfaring og oppdraging	17
2.1.5 Fellesskapspedagogikk.....	18
2.1.6 Lære ved å gjere	19
2.2 Barnehagepedagogikk	20
2.2.1 Læring gjennom undervisning, lek og aktiviteter	20
2.2.2 Utvikling og læring – Leontjew sitt utviklingsomgrep	20
2.2.3 Læring hos små barn	21
2.3 Trusopplæring	22
2.3.1 Korleis lærer ein tru?.....	23
2.3.2 Didaktiske perspektiv på trusopplæringa	24
2.3.3 Aspekta i trusopplæringa sitt innhald – eit verktøy for didaktisk arbeid i trusopplæringa.....	26
2.3.4 Barna sine føresetnader i møte den kristne trusopplæringa	28

3. METODE	30
3.1 Metodologisk bakgrunn og forskingsstrategi	30
3.2 Utval	31
3.2.1 Utval for feltarbeid med BiT-prosjektet	31
3.2.2 Utval av analyseeiningar	31
3.3 Metoder for innsamling av materiale	32
3.3.1 Deltakande observasjon og filmopptak	32
3.3.2 Intervju som metode og transkriberingsprosessen	33
3.4 Metoder for analyse av materiale	34
3.5 Kvalitet i forskinga – reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	35
3.5.1 Reliabilitet	35
3.5.2 Validitet	36
3.5.3 Generaliserbarhet	37
3.6 Forskingsetiske omsyn	37
3.6.1 Kontakt med kyrkjelyd og informasjon om informert samtykke	37
3.6.2 Anonymisering	38
3.7 Begrensningar ved forskinga	38
4. PRESENTASJON AV EMPIRISK MATERIALE	40
4.1 Dokumentanalyse av ferieklubben i den lokale trusopplæringsplanen	41
4.1.1 Mål	41
4.1.2 Aspekta ved ferieklubben sitt innhald	41
4.1.3 Arbeidsmåtar	42
4.2 Intervju	42
4.2.1 Intervju med ein hovudansvarleg for ferieklubben	42
4.2.2 Intervju med ung leiar	44
4.3 Observasjon av leiarmøte	46
4.4 Observasjon av aktivitetane	47
4.4.1 Klatreaktivitet	47
4.4.2 Observasjon på gardsbesøk	49
4.4.3 Observasjon av eit filmopptak av postløp i skogen	51
4.4.4 Observasjon av eit filmopptak av Salmeaktiviteten	53
5. ANALYSE	56
5.1 Relasjonar i ferieklubben	56
5.2 Leiarrolla i spennet mellom ”reiseleiarar” og hjelparar	57

5.3 Å lære seg klatring og å slå opp i salmebok – Læring som praksis	58
5.4 Oppleving og refleksjon under gardsbesøket	59
5.5 Føresetnader for læring	59
5.6 Korleis heng læringa i aktivitetane saman med trusopplæringa sitt innhald?	60
6. DRØFTING.....	62
6.1 ”Andeleg input” og ”allmenne” aktiviteter? - Toregimentslæra i ferieklubben.....	62
6.2 Aktivitet og opplevingar – i ein kristen meiningssamanheng?	64
6.2.1 Forhandlarar og grenseobjekt.....	65
6.2.2 Døyp dei og lær dei å klatre? – Trusopplæringa sitt innhald i aktivitetane	66
6.3 Aktivitetskyrkja som ”ein stad og vere”	67
7. KONKLUSJON	69
8. LITTERATURLISTE	70

Figurliste

Figur 1: Modell av det treledda utviklingsomgrep.....	21
Figur 2: Læringsteoretiske dimensjonar.....	24
Figur 3: Modell over trusopplæringa sitt innhald.....	26
Figur 4: Dagsplan for ferieklubben.....	40
Figur 5: Aktivitetar og undervisning i lys av toregimentslæra.....	63

1. INNLEIING

1.1 Tema og bakgrunn

Eksisterer det ein "kristen" måte å klatre på? Ein medstudent og komande prest fortalde meg at ho og dei andre teologistudentane hadde fått dette spørsmålet i ein undervisningstime i kyrkjelydspedagogikk ved Det teologiske menighetsfakultet. Spørsmålet er knytt til diskusjonen om alle dei hundre blommar av aktiviteter som har vorte til gjennom reformen av trusopplæringa i Den norske kyrkja, og som er del av den pedagogiske praksisen i kyrkja i dag. Kvar går grensene for kva vi kan kalle trusopplæring? Er det viktigast at aktivitetane skjer i ramma av det kyrkjelege arbeidet, og at barn og unge får oppleve eit inkluderande, kristent fellesskap, der dei kan utfalde seg som heile menneske? Eller er det noko meir enn det som må til for at ein aktivitet i trusopplæringa kan grunnjevast som opplæring i den kristne tru?

Gjennom heile reformperioden arbeidde ein med å tenkje nytt om korleis ein kan drive med dåpsopplæring, og korleis det nye mandatet frå styresmaktene og kyrkja sine organ ville manifestere seg i praksis. Temaet for mi oppgåve er tett knytt til denne diskusjonen og til eit sosiokulturelt læringsperspektiv i trusopplæring.

Masteroppgåva er del av forskingsprosjektet "Bibelen i trosopplæring"(BiT), og feltarbeidet eg har gjort har vore i samanheng med dette. Diskusjonen som eg har skissert ovanfor er likevel noko på sida av BIT- prosjektet si framstilling, då denne fokuserer på korleis Bibelen og bibelforteljningane vert nytta i trusopplæringa. Årsaken til at eg har hamna her ligg i nokon av dei observasjonane og analytiske refleksjonane eg gjorde meg i feltarbeidet som vi gjorde i ein feriekubb. Der observerte eg mellom anna ein klatreaktivitet, og spørsmålet dukka opp: "Korleis er dette trusopplæring?" Denne episoden gjorde til at eg ville endre fokuset mitt til å sjå på korleis ein slik praksis eller aktivitet kan verte grunnjeve som trusopplæring, særleg i lys av læringsteoriar om læring som praksis og verksemd. Prosjektet er difor knytt til dette feltarbeidet og dei aktivitetane som var del av feriekubben.

1.2. Forskingsoversikt

Spørsmåla eg stiller ovanfor, om til dømes ein klatreaktivitet kan forstås som trusopplæring, er ikkje noko nytt i trusopplæringsfeltet. Mellom anna har eit stort arbeidsfellesskap av

forskarar evaluert forsøksfasen i trusopplæringsreformen, gjennom undersøking av tiltaksrapportar og empirisk forskning på lokal utforming av tiltak og aktiviteter (Hauglin, Lorentzen og Mogstad (red.) 2008).

Hegstad, Selbekk og Aagedal (2008) er blant dei som har vore med og forska på korleis lokal trusopplæring har vorte utforma gjennom forsøksfasen frå 2004-2008. I boka "Når tro skal læres – sju fortellinger om lokal trosopplæring" presenterer dei eit case-studie av sju lokale prosjekt frå forsøksfasen, og analysert korleis dei har utforma lokal trusopplæring (Hegstad, Selbekk og Aagedal 2008). Dei tok i bruk kvalitative intervju og observasjonar for å hente inn empirisk materiale frå prosjekta. Eit funn i deira forskning handlar om at ein gjennom reforma har fått eit utvida syn på kva trusopplæring inneber. Det er *meir* enn berre kunnskapsformidling i form av undervisning, og Hegstad, Selbekk og Aagedal finn dette igjen som eit funn i prosjekta (2008:119-120). Forsøksprosjekta nytta aktiviteter, leik og drama for å formidle kunnskap, noko som er i tråd med barnehage- og småskulepedagogikken (Hegstad et al. 2006:120). På same tid fann ein tiltak der aktivitetene hadde ein eigenverdi, der kunnskapsformidling ikkje synes å vere eit element (Hegstad et al. 2008:120).

Med bakgrunn i desse funna, men også anna erfaring frå forsøksfasen, fann Hegstad, Selbekk og Aagedal fram til nokre sentrale problemstillingar: "Hvilke aktiviteter kan gjelde som trosopplæring, og hva kan ikke? Hvor spesifikt kristelig eller religiøs må en aktivitet være for å kunne regnes som trosopplæring?" (Hegstad, et al. 2008:16). Ifølge denne forskargruppa peiker desse spørsmåla på sentrale utfordringar som følgjer den utvida forståinga av kva trusopplæring inneber (Hegstad et al. 2008:16/119f).

Case-studiet ovanfor (Hegstad, Selbekk og Aagedal 2008) høyrer som sagt til den omfattande evalueringa av forsøksfasen. Evalueringa som heilskap oppsummerast i boka "Kunnskap, opplevelse og tilhørighet – Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform" (Hauglin, Lorentzen og Mogstad red. 2008). Her vert tiltaksrapportar frå forsøksfasen analysert, også dei sidene som gjeld pedagogisk tenkning. Analysane av rapportane syner at eit sosiokulturelt læringssyn har fått meir plass (Leganger- Krogstad 2008:142). Med det meiner dei at pendelen har flytta seg frå eit meir tradisjonelt formidlingsorientert syn på læring til eit praksisorientert læringssyn som held kunnskap, oppleving og tilhøyring saman (Hauglin red et al. 2008:212). Slik det kjem fram i rapportane, ber tiltaka meir preg av å vere opplevingsorienterte, vektlegg sosialisering i det kristne

fellesskapet og nyttar rom og artefaktar for å lære tru (Leganger-Krogstad 2008). Dette stadfester målet som grunnlagsdokumenta for trosopplæringsreformen hadde på at det skulle skje ei totalformidling av trua (Leganger- Krogstad 2008:124).

1.3 Analyseeining og problemstilling

1.3.1 Analyseeining

Analyseeininga i denne avhandlinga er *handlings- og opplevingsorientert aktivitet* som *trusopplæring*, manifestert som aktivitetar i ramma av ein ferieklubb i trusopplæringa.

Det er gjennom BiT-prosjektet sitt feltarbeid i ein utvald ferieklubb at eg såg moglegheiten for å undersøkje slike aktivitetar. Mellom anna såg aktivitet, tur og leik ut til å vere sentrale arbeidsmåter i ferieklubben, saman med formidling av bibelforteljingar og undervisning.

Ferieklubb som konsept kjem fram som eit døme på trusopplæringstak i *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* (TOP2010). Difor kan ein gå ut i frå at ferieklubb fins i fleire kyrkjelyder og at tiltaket ber preg av lokal kontekstualisering. Det vert det presentert som eit tiltak for 6-9 årsfasen og 10-13 årsfasen, med omfang på 5 samvær på til saman 30 timar i starten av skuleferien (TOP2010:58f). Det er eit opplegg som er tenkt for mindre kyrkjelyder som har behov å samle barna til eit felles tiltak. Som eit konsept kan ferieklubb minne om leirarbeid som kristne barne- og ungdomsorganisasjonar driv med. På leirar er det ofte vanleg å ha ein stor variasjon av aktivitetar som barn og unge kan engasjere seg i som til dømes idrettsaktiviteter, forming, utfluktar m.m. I tillegg er ein oppteken av å oppleve fellesskap og ha det kjekt ilag. Ein kan sjå at noko av denne organiseringa også gjer seg gjeldande i ferieklubben som vi studerte, men det kjem også fram i presentasjonen av konseptet i *Plan for trusopplæringa* (TOP2010:59). Difor vil det vere av særskilt interesse å sjå nærmare på korleis slike aktivitetar fungerer som ein kristen læringsarena i praksis.

Av omsyn til omfang og tid har eg valt å berre studere aktivitetar i den ferieklubben som eg gjorde feltarbeid i saman med BiT-prosjektet. Dette i seg sjølv har vore omfattande, då eg har nytta deltakande observasjon, intervju, og dokumentanalyse av lokal plan for å få fram ulike sider ved aktivitet som trusopplæring. Feltarbeidet har gjort det mogleg å sjå nærmare på samanhengen mellom aktivitet, plan og heilskapen i ferieklubben.

1.3.2 Problemstilling

Med bakgrunn i tematikken, forskinga og materialet diskutert i det foregåande har eg valt denne problemstillinga for avhandlinga:

Korleis tilrettelegg ein for opplæring i den kristne tru gjennom opplevings- og handlingsorienterte aktivitetar i ein ferieklubb i Den norske kyrkja si trusopplæring?

Som ein hjelp til å diskutere dette har eg sett opp to forskingsspørsmål som underbygger problemstillinga, og som gjev retning til å analysere og diskutere aktivitetene som trusopplæring:

1. *Kva samanheng er det mellom læringa i aktivitetane og den lokale trusopplæringsplanen og heilskapen i ferieklubben?*
2. *Kva former for læring tilrettelegg ein for gjennom aktivitetene og korleis kjem aspekta livstolking og livsmestring, tru og tradisjon i kyrkja og kristen tru i praksis frem gjennom aktivitetene?*

1.3.3 Sentrale omgrep

I denne avhandlinga er det mellom anna relevant å presisere omgrepet *opplæring* og då spesifikt til forståinga av ”kristen opplæring”, som er formulert i problemstillinga som ”opplæring i den kristne tru”. ”Kristen opplæring” kan oppfattast som synonymt med trusopplæring. Likevel er omgrepet ”kristen opplæring” meir presist for å forstå trusopplæringa si hensikt, metode og kontekst. Det understrekar at denne pedagogiske praksisen er kristen og finn stad i ein kristen kontekst, noko omgrepet trusopplæringa ikkje gjer. Eg meiner difor dette er eit meir presist omgrep for å analysere læring i aktivitetar som skjer i kyrkja si trusopplæring. Ordparet forstås likefullt i relasjon til eit utvida læringsomgrep i trusopplæringa, men kan også vere med å kritisere og diskutere kva utfordringar dette har for utforming av tiltak. Andre relevante læringsteoretiske og didaktiske omgrep vert definert nærmare i teorikapittelet.

1.3.4 Avgrensing

Gjennom problemstillinga søker oppgåva å forstå korleis handlings- og opplevings-orienterte aktivitetar fungerer som trusopplæring, og då spesifikt korleis dei tilrettelegg for opplæring i den kristne tru. Oppgåva avgrensar seg til å undersøke dette ved å sjå på samspel og handlingar i aktivitetane. I tillegg vil samanhengen mellom aktivitet og heilskap i ferieklubben og samanheng mellom aktiviteten og *intendert praksis* i lokal trusopplæringplan.

I tillegg vil det vere relevant å undersøkje korleis medarbeidarar forstår aktivitetane og ferieklubben, då dei er del av praksis. Det fell utanfor denne avhandlinga å undersøkje kva deltakarane i ferieklubben lærer, noko som forsåvidt er vanskeleg å undersøkje. Fokuset er på praksis, samhandling og deltaking, og kva moglegheiter dette gjev for læring hos deltakarane. Å undersøkje teologien i ferieklubben sine aktivitetar går også utanfor mitt forskingsfelt, sjølv om eg tek med nokre teologiske refleksjonar rundt opplæring og tru i teorikapitlet.

1.4 Forskingsdesign

Som eg nemnte innleiingsvis har problemstillinga for prosjektet ein tydeleg forankring i feltarbeidet, nemleg ein observert klatreaktivitet. Det er med bakgrunn i den første induktive tolkinga av dette materialet at problemstillinga byrja å ta form. Likevel har vegen mot å bestemme problemstilling også stått i samspel med både tidlegare forskning på trusopplæring, samt teoriar om læring og pedagogikk. Her har mellom anna barnehagepedagogiske perspektiv bidratt til å kaste lys over læring gjennom handling og oppleving (Bae 1987). Heile prosjektet har fungert som ein abduktiv prosess, der både empirien og teoriane har vore med å forme problemstilling, teorigrunnlag og retning for analyse og drøfting. Metodene i feltarbeidet har bidratt til ein openheit, og gjett moglegheit for å undersøke nettopp aktivitetane som læringspraksis.

1.5 Oppbygging og struktur

Avhandlinga fortsetter etter denne innleiinga med ein utgreiing av sentrale teoretiske perspektiv på læring som aktivitet og praksis, samt pedagogiske og didaktiske perspektiv frå barnehagepedagogikken og kyrkjelydspedagogikken. Dette bidrar til å analysere aktivitetane som ein *sosial praksis*, og som moglegheit for å sjå på læring gjennom handling. Deretter følgjer ein gjennomgang av metoden for avhandlinga, med kritiske refleksjonar over prosessen i prosjektet. Metodekapitlet vert etterfulgt av ein omfattande presentasjon av det bearbeida, empiriske materiale for analysen. Dette leddet i oppgåva dannar eit bilete over kva som er utgangspunkt for problemstilling og analyse, og bidrar til å kunne forstå den vidare analysen av materialet. Den tematiske analysen som følgjer baserer seg på ein stegvis, empirinær koding av materiale, men trekker også inn nokre analytiske omgrep og perspektiv frå teorien. Drøftinga vil deretter diskutere eventuelle funn i lys av læring som praksis, gjeremållæring, og dei didaktiske perspektiva frå både barnehagepedagogikken og trusopplæringsfeltet.

2. TEORI

2.1 Læring i praksis

Ei sentral side ved dette prosjektet er nettopp å sjå på korleis aktivitetar tilrettelegg for læring gjennom deltaking og handling. Det læringsteoretiske grunnlaget vil difor vere innanfor eit sosialt perspektiv. Geir Afdal (2013) gjev innblikk i praksisteori og ser då også på sentrale kjenneteikn ved *læring* som sosial praksis og korleis ein innan dette perspektivet forstår religiøs læring. Hans presentasjon fungerer som ein innleiing til Jean Lave og Etienne Wenger (1991) sin teori om situert læring, og John Dewey (1916; 1928; Brinkmann 2006) sin pedagogiske filosofi som vektlegg læring og oppdraging gjennom å gjere og samarbeide i problemløysande fellesskap. Perspektiva som vert presentert vektlegg læring gjennom deltaking i praksisfellesskap og ulike aktivitetar. Dei høyrer då til det Anna Sfard (1998) kallar for deltakingsmetaforen i det læringsteoretiske landskapet, i motsetnad til tilegnelsesmetaforen. Læring som tilegning inneber at ein forstår læring som det å utvikle og få kunnskap snarare enn det å høyre til (Sfard 1998; Afdal 2013).

2.1.1 Praksisteori og religiøs læring

I sin presentasjon av å forstå religiøs læring i eit sosiokulturelt perspektiv presenterer Afdal (2013) mellom anna religiøs læring som sosial praksis. Etter å ha gjort greie for Vygotsky sine perspektiv på læring og at læring skjer gjennom medierende artefakter, peiker han på kor viktig det er å sjå artefaktene i samanheng med deira bruksområde, som er i ulike praksisar og aktivitetar (Afdal 2013:167). Slik verdt blikket vendt mot læring som sosial praksis, altså ein forståing av at læring skjer gjennom sosial samhandling og fellesskap, og ikkje berre på eit individnivå.

Ved å presentere praksisvendinga innanfor mange ulike vitenskaper kjem Afdal frem til kva sosiale praksiser er, nemlig bindeleddet mellom individ og samfunn (Afdal 2013:172).

Praksisvendinga søker å vise at kunnskap og kognisjon er del av den praktiske røynda, og at kunnskap ikkje kan isolerast frå sin brukssamanheng (Afdal 2013:171). Læring er altså ein del av sosiale praksiser, og der gjennom å delta i dei at vi får tilgang til språk, mening og normative ressursar (Afdal 2013:172). Dermed dreier praksisteorien seg om forstått handling og fortolka aktivitet (Afdal 2013:172). Det betyr at handling ikkje kan rivast laus frå forståing, samstundes som tanker er eit uttrykk for kroppsleg aktivitet (Afdal 2013:172). Når Afdal her utdyper praksisbegrepet handlar det altså om forståinga av at praksis er meir enn

menneskeleg handling, nemleg at handlingane står i ulike samanhenger og i så måte er ”teorilada”(Afdal 2013:172).

Om ein forstår religion som religiøse praksisar er det altså handlinger som er i fokus, samt kva meining desse handlingane har og kva som konstituerer praksisen (Afdal 2013:173). Ein siste viktig del av ein slik forståing av religion er kva som er hensikten med praksisen (Afdal 2013:173). Her vil læringsmetaforen vere deltaking, der ein forstår at mennesker lærer religion gjennom å delta i aktiviteter som er religiøse eller har religiøse aspekter (Afdal 2013:173). Læringa består i ein dialektikk mellom deltaking og forståing (Afdal 2013:173). Mennesker lærer med kroppen og i samhandling med andre, og gjennom denne deltakinga skapast meining (Afdal 2013:173).

2.1.2 Situert læring

Lave og Wenger er blant dei teoretikarane som har fokusert på læring som sosial praksis og som deltaking i praksisfellesskap. Deira teori har bakgrunn i omgrepet *mesterlære*, som kan definerast som det å gå i lære hos ein meister for å lære å ta del i eit yrke (Kvale og Nielsen 1999:17). Det som skil Lave og Wenger frå den tradisjonelle forståinga er at dei har ein desentrert forståing av mesterlære, og er meir oppteken av lærlingen som *deltakar i praksisfellesskapet* (Kvale og Nielsen 1999:22).

”a decentered view of master-apprentice relations leads to an understanding that mastery resides not in the master, but in the organization of the community of practice of which the master is part.” (Lave og Wenger 1991:94)

Ut i frå denne desentrerte forståinga av mesterlære har dei utvikla ein teori om *situert læring* (Kvale og Nielsen 1999:22). I deira perspektiv vert læring forstått som ein integrert aspekt ved sosial praksis, og ikkje noko som er avgrensa eller situert kun i utdanningsinstitusjonar (Lave og Wenger 1991:31). Det er noko som skjer i mange ulike praksisar og aktivitetar, som til dømes i trussamfunn. Læringa skjer gjennom deltaking og samhandling i praksisfellesskap, der *meininga* med aktivitetane i praksisfellesskapet vert forhandla mellom deltakarane (Kvale og Nielsen 1999:22). For å kunne analysere læring i sosiale praksiser utvikla difor Lave og Wenger (1991) det analytiske verktøyet og omgrepet om *legitim perifer deltaking*. Omgrepet fokuserer altså på sjølve deltakinga i ein praksis eller aktivitet, og at læringa er først og fremst endring i *deltakarposisjonen* (Afdal 2013:175). Om læringsprosessen fungerer bra, vil ein til dømes som ein perifer deltakar i praksis flytte seg innover mot praksisen sitt midte (Afdal 2013:175).

Afdal (2013) finner i sin behandling av Lave og Wenger (1991) nokre sentrale kjenneteikn ved læring i eit praksisfellesskap. Mellom anna skjer læring som eit resultat av *improvisert praksis*. Læringsprosessen er avhengig av kva for moglegheiter og oppgåver deltakarane får i praksisen. Det handlar også om å *delta*, ved at ein tek del i oppgåver og at relasjonar til andre deltakarar endrar seg. Gjennom å delta kan ein også ta del i praksiskunnskapinga, sidan kunnskapen er del av aktiviteten. I tillegg er språk ein viktig del av læring i sosiale praksiser, ved at ein lærer å snakke gjennom deltakinga i praksisar. Dette syner korleis handling og forståing heng saman, noko som gjer handlinga i praksisane til meningsfull aktivitet med ein hensikt. Læring og *identitet* høyrer også saman, då deltakinga i praksisfellesskapet gjev identitet. Til slutt ser Afdal at læring i praksisfellesskapet handlar om at sjølve praksisen endrar seg, der nyankommarar i praksisen er sentrale (Afdal 2013:175-176, heile avsnittet).

Noko av utfordringa ved situert læringsteori, og då særskilt teorien til Lave og Wenger (1991), er at den ikkje går inn for å diskutere forholdet mellom ulike sosiale praksisar. Ingen sosiale praksiser eller fellesskap er heilt skjerma frå kvarandre, og mennesker deltek og har sin identitet i fleire sosiale praksisar. Vil ikkje då også læringsprosessen verte påverka av dette? Wenger har arbeid med nettopp desse spørsmåla når det gjeld teorien om situert læring, og har mellom anna vidareutvikla omgrepa ”praksisfellesskap” og ”identitet” (Afdal 2013:176). Som del av denne teoriutviklinga i boka ”Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity” (Wenger 1998) diskuterer han mellom anna at praksisfellesskap ikkje kan verte forstått som isolert frå resten av verda. Praksisfellesskap står i relasjon med andre praksisar, gjennom aktører og artefakter/objekter (Wenger 1998:103). I den samanheng presenterer han omgrepa ”boundary object” og ”brokering” for å forklare korleis praksisane er knytta til kvarandre (Wenger 1998:105). ”Boundary objects”, som kan oversetjast til grenseobjekt, er objekter som vert nytta i fleire praksisar, og på den måten skapar forbindelser mellom praksisar utan at dette skjer gjennom deltaking frå mennesker (Afdal 2013:178). Slike objekt må vere fleksible og tilpassingsdyktige, men på same tid så robuste slik at dei opprettheld si meining på tvers av praksisar (Afdal 2013:178). Til dømes kan ein skog vere eit grenseobjekt fordi ulike praksisar som turgåarar, biologar, eigarar og tømmerhoggarar har ulike interesser og perspektiv på skogen, og må undersøkje ulike måtar å nytte den (Wenger 1998:107). I tillegg til grenseobjekt skjer meiner Wenger (1998) at forbindelser mellom praksisfellesskap skjer gjennom personar som driv med ”brokering” (forhandlar). Deltakarar i ein praksis innehar ein slik rolle i det augeblikk dei skapar

forbindelser mellom ulike praksiser som dei er deltakarar i (Wenger 1998:109). Forhandlarar kan danne nye forbindelser mellom ulike praksisar og kan også vere med å gje ny meining til praksisane den er del av (Wenger 1998). Å vere forhandlar mellom praksisfellesskap er difor også ein veldig kompleks rolle, fordi ein også må kunne omsetje meining og perspektiv, samt koordinere forbindelsene (Wenger 1998:109). Ved å introdusere desse omgrepa gjer Wenger det tydeleg at praksisfellesskap ikkje er isolerte einingar, men har forbindelser og står i samanheng med verda rundt seg.

2.1.3 "Learning by Dewey"

John Dewey (1859-1952) er kanskje mest kjend for slagordet "Learning by doing" – at læring best skjer gjennom gjeremål – ikkje som passiv innlæring av fagstoff. Den amerikanske filosofen, pedagogen og psykologen har bidratt mykje innanfor pedagogisk teori og forståing av læringsprosesser. Han er også kjent for å være en sentral demokratiteoretiker, noko som også lyser gjennom i hans pedagogiske filosofi (Brinkmann 2006).

Dewey forstod utdanning og læring som eit grunnleggjande aspekt ved samfunnet, og at vi mennesker utdanner oss heile livet gjennom å kommunisere med kvarandre (Brinkmann 2006:175). Det vil seie at han ikkje avgrensar sin pedagogikk og utdanningsforståelse kun til skulen og andre utdanningsinstitusjonar, men noko som skjer i sosialt samspel og kommunikasjon. Som menneske er ein aldri ferdig utdanna, men vi lærer gjennom heile livet, "livslang læring". Ifølge Dewey sin pedagogiske filosofi er oppdraging og utdanning viktig for å oppretthalde og utvikle samfunnet. Han hevda at på samme måte som reproduksjon i biologien er ein måte å oppretthalde ein art på, er utdanning naudsynt for det sosiale liv (Brinkmann 2006:175).

Noko av den same filosofiske tankegangen kan vi finne igjen i Den norske kyrkja si trusopplæring. I plandokumenta for trusopplæringa står det mellom anna at opplæringa skal "utfordre til engasjement og deltakelse i kirke og samfunnsliv" (TOP2010:4), og at barn og unge skal lære å ta del i kyrkja sitt felleskap og leve i trua dei er døypte til. Det er ein oppdraging og læring for heile livet.

2.1.4 Erfaring og oppdraging

Noko av grunnen til at Dewey kan seie at mennesker lærer gjennom heile livet, er at han ser det i samanheng med menneskelig *erfaring*. Gjennom samspel med mennesker og det miljøet

vi er i dannar vi erfaringar som er med å påverke vår utvikling, både som menneske og samfunn. Til dømes vil eit barn som veks opp med foreldre som er svært oppteken av og engasjert i friluftsliv få andre erfaringar enn eit barn som veks opp med musikk og song som del av kvardagen (Dewey 1916:19, men andre døme).

Erfaringane er altså med å påverke både vår utvikling som menneske og samfunn. Men ifølge Dewey er ikkje all erfaring god erfaring, sett i eit oppdragande perspektiv. Dette kjem særskilt til uttrykk i Dewey sin kritikk av dei progressive pedagogane i hans samtid (Dewey 1938). Dei var anti- oppdragande, og meinte at barna lærte best ved å gjere sine egne individuelle erfaringar utan å verte forstyrta og få hjelp. Sett i Dewey sine auge haldt ikkje argumentasjonen for ein slik elevsentrert pedagogikk mål, fordi *erfaringer* er noko vi mennesker gjer oss heile tida (Brinkmann 2006:175). Til og med gjennom den tradisjonelle pedagogikken, som dei progressive på byrjinga av 1900-talet opponerte mot, ville barna få erfaringar (Dewey 1938). Dei ville truleg erfare å sitte stille og passivt bli indoktrinert med fagkunnskap.

Men Dewey var også kritisk til den fagsentrerte pedagogikken. Han meinte at metodane var lausrive frå den sosiale røynda og barna sine erfaringer i kvardagen (Dewey 1938). Mangelen på diskusjon om kva som er god og dårleg erfaring for menneskelig danning var noko av bakgrunnen for Dewey sin kritikk av dei to pedagogiske paradigmene. Først i det augeblikk ein diskuterer *kvaliteten* ved menneskeleg erfaring vert den gjenstand for pedagogikken (Brinkmann 2006:175). Difor vart eit viktig pedagogisk prosjekt for Dewey å gje barn og unge moglegheit for erfaringar som utdanna dei til å oppretthalde og utvikle samfunnet og det sosiale liv, ved å samarbeide og løyse problemer saman.

2.1.5 Fellesskapspedagogikk

Ifølge Dewey sin filosofi er erkjenninga grunnleggande sosial, og han meinte at menneskesinnet er sosialt konstruert (Dewey 1916:19). Med dette grunnsynet er det forståelig at han meinte at det er best at utdanninga og oppdraginga skjer i sosiale fellesskap (Brinkmann 2006:189). Skulane burde innrettast som samarbeidende fellesskap, der elevane kunne løyse problem og utfordringar i sosialt samspel med kvarandre. Det er difor med rette at Dewey sin pedagogikk har vorte forstått demokratipedagogisk; i eit demokratisk samfunn skal ein som borgarar kunne samarbeide i fellesskap om å løyse problem og utfordringar (Brinkmann 2006:190). Men for at det skal være relevant for elevane å nettopp delta i å løyse problemer

saman, så krev det problemstillinger og utfordringer som springer ut av situasjoner som elevene har erfaring med og interesse for (Phillips og Soltis. 2000:65-66). Dewey var faktisk oppteken av å ta utgangspunkt i barn og unge sine interesser, og i dei aktiviteter som dei mestra når dei skulle lære å ta del i fellesskapet sine prosesser (Brinkmann, 2006:190).

2.1.6 Lære ved å gjere

Dewey hadde altså eit ønskje om å finne pedagogiske metodar som bind saman barna sin kvardag og interesser med vitenskapelig kunnskap med dei praksisar som eksisterer i samfunnet sitt fellesskap (Brinkmann 2006:192). Difor utvikla Dewey ein pedagogisk metode knytta til omgrepet ”occupations”, og som heng saman med slagordet ”learning by doing”. I eit av sine tidlige verk ”The School and Society” (1900) definerer Dewey omgrepet ”occupations” som ”en aktivitetsform hos barnet som reproducerer, eller løber parallelt med, en form for arbejde, der udføres i det sociale liv” (Brinkmann 2006:192). Slike verksemder kan, ifølge Dewey, til dømes vere handarbeid, matlaging og sløyd. Dei liknar på faktiske praksisar i det sosiale liv, og det er aktivitetar som er naudsynte for å oppretthalde liv og samfunn. Difor vil dei også utruste barna når dei seinare kjem til å møte utfordringar og problem som må løysast dei ulike praksisfellesskapene i samfunnet (Brinkmann 2006:192-193).

I tillegg samanfatter læring gjennom gjering både barna sin nysgjerrighet, dei bygger opp vaner, og aktiviteten har eit synleg mål for deltakarane (Brinkman 2006:193). Barna er faktisk med å konstruere materialer, kunnskap og løyse problem, der dei må tenke og vurdere situasjonen, for så å uttrykke det i handling (Brinkmann 2006:193). Læring som deltaking i sosiale praksisar og slike verksemder var altså svært hensiktsmessig i oppdraginga ifølge Dewey. Heile prinsippet for Dewey med gjeremåls læring er at metoden og ”subject matter” (innhald) heng saman (Dewey 1916:194). Dewey vil altså presisere at gjeremåls læringa er avhengig av kontekst og kva som nettopp er relevante praksisar. Han vil difor vere kritisk til å gjere metoder generelle, altså at dei kan nyttast uavhengig av kva situasjon ein er i. Det inneber at ”learning by doing” vil arte seg ulikt alt etter kva verksemd og sosial praksis ein er del av.

2.2 Barnehagepedagogikk

Innanfor det barnehagepedagogiske feltet i Noreg har ein særleg vore oppteken av å legge til rette for læring nettopp gjennom samspel i leik, skapande aktivitetar og gjennom ulike opplevingar (Bae 1996; Skram 1995). Ser vi til Den norske kyrkja si trusopplæring kan vi sjå konturar av ein praksis der eit slikt syn på læring har fått meir plass (Hegstad et. al 2008). I dei mange tusen kyrkjelyder i Dnk skjer det trusopplæring gjennom mange ulike aktiviteter, som leik, song, opplevingar i naturen, skattejakt i kyrkja og mykje meir. Sidan trusopplæringa har henta mykje inspirasjon frå den pedagogiske tankegangen frå barnehage- og småskulefeltet ønskjer eg å trekkje frem nokre sentrale kjenneteikn ved denne pedagogikken. Det er óg viktig for ein analyse og drøfting av kva type læring det vert tilrettelagt for i ferieklubben, og for å få ein breidare forståing av aktivitetar som læringsarena i trusopplæringa.

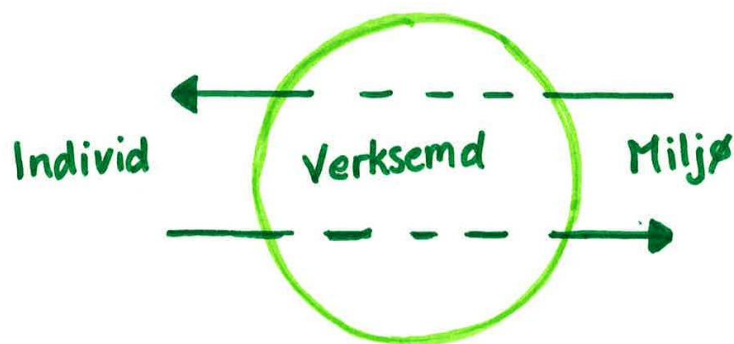
2.2.1 Læring gjennom undervisning, leik og aktiviteter

På 90-talet var det mykje debatt og diskusjon om den store barnehage- og skulereforma, og korleis reforma påverka det pedagogiske opplegget, og då særskilt på småskuletrinnet. 97-reforma i skulen førte til at 6-åringane gjekk frå å vere del av barnehagen sitt mandat og oppdrag, der dei la vekt på omsorg, leik og sosialisering, til å kome inn i den nye 10-årige grunnskulen, der undervisning og fagleg læring stod sentralt (Skram 1995:9-10). Korleis skulle då opplegget for 6-åringane sjå ut? Skram (1995) hevder i sin diskusjon om ”småskulepedagogikken” at reformarbeidet førte til at gapet mellom barnehagen og skulen vart mindre. Dei nærma seg kvarandre, og synet på læring vart utvida i begge institusjoner gjennom reformen. Dette kjem mellom anna fram i ”Høyringsutkastet for den tiårige grunnskulen”(1994), der det vert presisert at opplegget i småskulen skal veksle mellom undervisning, leik og skapande aktivitetar (Skram 1995:10).

2.2.2 Utvikling og læring – Leontjew sitt utviklingsomgrep

Mykje av det pedagogiske arbeidet i småskulen har altså vorte påverka av barnehagepedagogikken, men korleis vert aktivitet grunngeve som læring? Barnehagen i Noreg har sitt utspring i ein sosialiseringstradisjon, og har difor i den pedagogiske praksisen vore særskilt oppteken av sosial læring, og at barna utviklar seg gjennom erfaring og refleksjon (Skram 1995:11). Dei lærer noko gjennom erfaringar dei får av opplevingar og aktivitetar og som dei få rettleiing til å undre seg over (Skram 1995:11). Akkurat som Dewey peiker på at erfaringar ikkje i seg sjølv er oppdragande eller dannande for eit menneske,

meiner Skram her at læring og utvikling hos barna skjer gjennom at dei får hjelp til å *utforske og undre seg* over det dei opplever. Difor må erfaring og refleksjon haldast saman. Eit slikt syn på læring og utvikling hos små barn gjorde seg særleg gjeldande for førskulepedagogikken på 1980-talet gjennom arbeidet til mellom anna Per Linge og Hans P. Wille (Skram 1995:11). Med bakgrunn i arbeidet til Alexejev Leontjew, nytta dei omgrepet *verksemd* og det *treledda utviklingsomgrepet* i sin utgreiing om at barn lærer gjennom aktiviteter og opplevingar (Skram 1995:11). Ifølge Leontjew må utvikling hos mennesker og i samfunnet haldast saman med dei prosesser som knyter oss menneske til røynda. Det som knyter oss til røynda er *verksemda* vår, hevder Leontjew, det vil seie handlingane våre eller åtferda vår (Skram 1995:11).



Figur 1: Modell av *det treledda utviklingsomgrepet*. (Linge og Wille 1980, sitert i: Skram 1995:12).

Slik gjer det treledda omgrepet om utvikling det tydeleg at mennesker og samfunn utvikler seg gjennom den verksemda vi driv med, og påverkar einannan gjennom verksemda (Skram. 1995:12). For det pedagogiske arbeidet, både i barnehage, skule og trusopplæring er ein slik modell relevant for å forstå at vi lærer og utviklar oss gjennom det vi gjer, gjennom handlingane våre.

2.2.3 Læring hos små barn

Med bakgrunn i Leontjew sitt omgrep om utvikling kan vi forstå kvifor aktiviteter og opplevingar er ein sentral del av barnehagepraksisen. Ved å gje barna erfaringar og opplevingar som dei får hjelp til å reflektere og undre seg over, kan dei lære noko både om seg sjølv og det miljøet dei er ein del av. Men er det nokre aktiviteter som synes å vere særskilt relevante når vi snakkar om barn og læring i småskulen? Berit Bae (1987;1996) hevder at det er viktig å gje rom for opplevingar for barn, og då særskilt i barnehage og småskulealder. Ho er på like linje med Skram (1995) oppteken av at menneske lærer gjennom

erfaring og opplevingar. Ho grunngeiv denne påstanden mellom anna i Fischer og Madsen sine observasjonar av små barn si læring (Bae 1987:77). For at barn skal bli oppmerksomme på til dømes livet i fjæra så må det opnast for at barna kan få oppleve og assosiere i forhold til temaet før ein byrjer med systematikken. Barna lærer gjennom å faktisk oppleve det dei skal lære noko om. Det å dra til sjøen og stranda for å kjenne på sanden, ta på taren og fiskekrabber, eller det å la barna få assosiere til sine egne opplevingar frå stranda kan hjelpe til at dei kan lære noko om temaet. Gjennom å få sin eigen stemme høyrte vil det kanskje føre til ein meir aktiv læringsprosess for barna (Bae 1987:77). I tillegg til ein *opplevingsorientert* læring hevder Bae at små barn si læring er *personorientert* (Bae 1987; 1996). Det vil seie at dei er mest merksame når kunnskapen er knytta til ein person som dei kan identifisere seg med (Bae 1987:77-78). Om ein ønsker at barna skal lære noko om kva som skjer på sjukehus, kan det å få besøk av ein person som arbeider der vere til hjelp, særleg om det er ein forelder. Slik kan dei assosiere og kjenne igjen at til dømes ”mammaen til Signe er kirurg på eit sjukehus og ho hjelper til å reparere folk”.

En tredje sentral side ved læringa hos små barn er at den er *handlingsorientert*. Det vil seie at det er gjennom det dei gjer og handlar i forhold til som sitter (Bae 1987:78). Det dei kan få arbeide med, ta og føle på er det dei altså lærer noko gjennom. Her kan vi trekke linjer til ombegrepet ”verksemd” hos Leontjew og det treledda utviklingsombegrepet, nettopp fordi det er gjennom det vi gjer at vi lærer noko. Vi ser også samanheng til Dewey si gjeremåls læring, og presiseringa av at handling, artefakt og meining heng saman.

2.3 Trusopplæring

Trusopplæring, eller dåpsopplæring, er ein sentral del av kyrkjedidaktisk arbeid, og vert difor også prega av didaktiske spørsmål; kva skal gjerast og lærast, korleis skal ein legge til rette for trusopplæring og kvifor? Dette didaktiske arbeidet står i ein religiøs kontekst, som del av Den norske kyrkja sitt mandat til å drive opplæring i den kristne tru for alle døypte (TOP2010). Gjennom trusopplæringsreforma har ein arbeidd med å utvikle nye måtar å drive denne opplæringa, noko som truleg også preger praksisen i kyrkjelydane. I det følgjande vil difor fokuset vere på pedagogiske og didaktiske perspektiv på trusopplæring, som har vorte utarbeida og diskutert særleg gjennom trusopplæringsreforma.

2.3.1 Korleis lærer ein tru?

Ei av dei utfordringane som synes å kome tydelig fram i nokon av dei trosopplæringsprosjekta som har vore gjenstand for forskning er spørsmål om kva trusopplæring er til forskjell frå kyrkjeleg barne- og ungdomsarbeid (Hegstad et al. 2008:117). Det heng saman med at trosopplæringsombegrepet etter kvart i reformen synest å omfatte meir enn tidligere (Hegstad et al. 2008: 118), noko som også kjem fram av *Plan for trosopplæring* i Den norske kirke:

”Trosopplæring er en dannelsingsprosess der oppdragelse, undervisning, kultur- og tradisjonsformidling og kristen tro i praksis spiller sammen. Opplæringen må bære preg av totalformidling, der kunnskap og opplevelser i menighet og hjem gir læring i og av fellesskapet”. (TOP2010:5)

Synet på kva trusopplæring er har altså vorte utvida gjennom trusopplæringsreformen, noko som også kjem fram i rapporteringene fra forsøksfasen (Hauglin et al. 2008; Leganger-Krogstad og Mogstad 2006). Det kjem til syne at trusopplæring nettopp er meir enn berre formidlingsorientert undervisning. Ein del av tiltaka dreier seg nemleg om ulike aktiviteter, som Håkon Lorentzen meiner at vi gjerne assosierar med frivillige organisasjonar (Lorentzen 2005:17). Det kan vere alt frå hybelkurs, pilegrimsvandring, utflukter, song med meir (Leganger-Krogstad og Mogstad 2006:119). Trusopplæringa ber då preg av å både fokusere på formidling av kunnskap om kristendommen og kva det vil seie å vere kristen, men også det å ta del i kristne verdier og fellesskap (Leganger-Krogstad og Mogstad 2006:119). Lorentzen forstår dette som at trusopplæringa blander to ulike dannelsesideal når ein fokuserer på både *opplæring* og *sosialisering/oppdraging* (Leganger-Krogstad og Mogstad 2006:119). *Utdanning* er det første dannelsesidealet, der ein vert ”eit danna menneske” gjennom opplæring og tilføring av fagleg kunnskap (Lorentzen og Mogstad 2005:17). Den forståinga av danning handlar om å bli *forma*, altså sosialisert inn i eit fellesskap gjennom deltaking, og ta del i normer og verdier i dette fellesskapet. Dette minner om den situerte læringsteorien til Lave og Wenger, då dei fokuserer på *læring som deltaking* i praksisfellesskap (1991).

Trusopplæringa vert altså ståande i spennet mellom å vere ein opplæringsprosess der deltakarane får kunnskap om den kristne tro, tradisjon og praksis, og samtidig ein sosialiseringssprosess der ein tek del i det kristne fellesskapet i kyrkjelyden. For Lorentzen

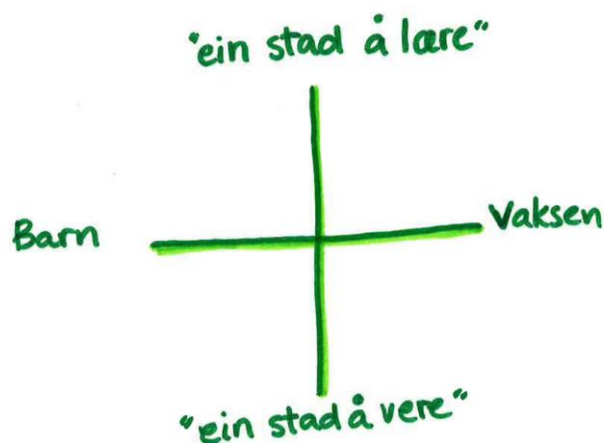
vert dette forstått som to pedagogiske prosjekt som kan forstås som *kunnskap* og *å høyre til* (Leganger-Krogstad og Mogstad 2006:120; Lorentzen og Mogstad 2005:23).

2.3.2 Didaktiske perspektiv på trusopplæringa

Med to ulike dannelsideal innanfor trusopplæringa vil det naturleg nok også få konsekvenser for synet på læring og didaktisk arbeid i den enkelte kyrkjelyd. I evalueringsarbeidet av det kyrkjedidaktiske arbeidet i trosopplæringa si forsøksfase utforma Leganger- Krogstad og Mogstad ein modell for nettopp å kunne analysere korleis spennet mellom dei to dannelsidealerna påvirker ulike dimensjoner ved det didaktiske arbeidet (Leganger- Krogstad og Mogstad 2006). Dei ville rette fokus mot tre teoretiske perspektiv når dei skulle analysere den didaktikken som blei uttrykt og praktisert i trusopplæringa (Leganger- Krogstad og Mogstad 2006:124):

1. Læringsteoretiske dimensjoner.
2. Kontekstuelle dimensjoner.
3. Sosiologiske dimensjoner.

For dette prosjektet er særskilt dei læringsteoretiske dimensjonane som Leganger-Krogstad og Mogstad legg vekt på som vert relevant for analyse og drøfting av aktivitetar som trusopplæring. Gjennom ein modell over dei læringsteoretiske dimensjonane, illustrert under (figur 2), søker Leganger- Krogstad og Mogstad (2006) å synleggjere dimensjonar og relasjonen mellom dei: Syn på barnet og syn på kristen opplæring.



Figur 2: Læringsteoretiske dimensjonar (Leganger- Krogstad og Mogstad 2006:124)

I modellen ser vi at det er ein vertikal og horisontal akse, der den horisontale aksene fokuserer på synet på barn og unge i trusopplæringa. Leganger- Krogstad og Mogstad (2006) hevder at

det råder to hovudoppfatningar av barn og unge. For det første kan ein forstå barnet ut ifrå kva det skal utvikle seg til, nemleg å bli eit vakse menneske. Av den grunn er oppdraging og rettleiing til å bli eit danna menneske sentralt for barnet si utvikling (Leganger-Krogstad og Mogstad, 2006:124f). Difor er opplæring i ein kristen kontekst også viktig, ved at dei får utvikle sin relasjon til Gud, trua og dåpen. I NT vert det skildra som å gå frå mjølk (umodent stadie) til fast føde (for dei modne) (Hebr. 5,11-14). Mjølka får ein som spedbarn og er heilt naudsynt for å kunne vakse (Kvalbein 1983:74). Men barnet kan ikkje berre vekse og bli sterkt av mjølk, men treng etter kvart fast føde (Kvalbein 1983:74).

Den andre oppfatninga fokuserer på barnet sin verdi som barn, og som fullverdige menneske overfor Gud og i samfunnet (Leganger-Krogstad og Mogstad 2006:124-125). Dette peiker også på forståinga av at trua vert gitt i dåpen, og at barnet si tru og tillit ikkje er noko mindre enn trua til eit vakse menneske.

Den vertikale aksens i modellen vil i større grad fokusere på kva for læringsyn som gjer seg gjeldande i trusopplæringa. Den tek opp i seg dei to dannelsesideala som Lorentzen (2005) snakka om, nemleg spennet mellom å vere ein opplæringsprosess og en sosialiseringsprosess, eller *kunnskap og å høyre til*. Leganger- Krogstad og Mogstad uttrykker dette spennet ved at den vertikale aksens eller dimensjonen strekker seg frå ”et sted å lære” til ”et stad å vere” (2006:126). Den tek opp i seg både dei sidene ved trusopplæringa som vektlegg kunnskapsinnlæring, men også dei sosiale aspekta ved å skape trygge omgjevnader (Leganger- Krogstad og Mogstad 2006:126). *Ein stad å lære* tek opp i seg ein vektlegging av grunnleggjande kristendoms-kunnskap, som til dømes innføring i kristen etikk og kunnskaper om bibel (Leganger- Krogstad og Mogstad 2006:126). På same tid kan *ein stad å lære* vere læring gjennom å gjere, altså at barn og unge sjølv deltek i læringsprosessen. Det kan vere gjennom ulike opplevingar og bruk av kroppen (Leganger- Krogstad og Mogstad 2006:126). Vi kan forstå det på same måte som Dewey gjer, at læring skjer gjennom å gjere, og gjennom ulike praksisar vert kyrkja si tradisjon og tru samankobla med barn og unge si livserfaring og livstolking.

Ein stad å vere siktar til det Lorentzen karakteriserer som tilhørighetsaspektet i trusopplæringa, nemleg vektlegging av å sosialisere inn i eit trygt fellesskap til forskjell fra utrygge stader (Leganger- Krogstad og Mogstad 2006:126). Det sentrale her vil vere å etablere gode og trygge sosiale fellesskap, der en positiv og sunn praksis står i sentrum for læringen (Leganger- Krogstad og Mogstad 2006:126). Men det kan óg innebere ein tydeleg

vekting av det å høyre til i den lokale kyrkja og kyrkjelyden, og erfaring av å høyre til eit fellesskap og eit heilagt rom (Leganger- Krogstad og Mogstad, 2006:126).

2.3.3 Aspekta i trusopplæringa sitt innhald – eit verktøy for didaktisk arbeid i trusopplæringa.

Eit anna viktig verktøy for å kunne analysere og diskutere korleis ein tilrettelegg for kristen opplæring er dei ulike aspekta i trusopplæringa sitt innhald (TOP2010:15). Desse går ut i frå og er uttrykk for sentrum i trua:

”Gud har vist sin kjærlighet ved å sende sin sønn Jesus Kristus for å dø for våre synder og forsone alle mennesker og verden med seg selv. Alle er gjennom daglig omvendelse kalt til å leve og vokse i troen som gis i dåpen.” (TOP2010:13)

Dei ulike aspekta er 1) livstolking og livsmeistring, 2) tru og tradisjon i kyrkja og 3) kristen tru i praksis.



Figur 3: Modell over trusopplæringa sitt innhald (TOP2015:15).

I modellen over trusopplæringa sitt innhald (figur 3), kjem dei ulike aspekta frem som eit didaktisk verktøy, i den forstand at både didaktikkens kva, korleis og kvifor er sentralt i alle aspekta. Samstundes syner denne modellen at ein ønskjer at trusopplæringa skal bere preg av totalformidling av Guds kjærlighet i Jesus Kristus, gjennom livstolking og livsmestring, kyrkja si tru og tradisjon, og kristen tru i praksis. I det følgjande presenterer eg det *Plan for trusopplæring i Den norske kyrkja* seier om dei ulike aspekta (TOP2010):

1. Livstolking og livsmeistring:

”Trosopplæringen skal knytte an til barn og unges livssituasjon og formidle troen slik at den dømte kan forstå sitt liv og sin virkelighet i lys av troen på den treenige Gud. Dette kan gi den enkelte erfaringer og språk for å tolke sitt liv og sin fortelling i samanheng med hvordan Gud handler i og gjennom historien. Kristen livstolking innebærer å forstå seg seg selv og tilværelsen i lys av relasjonen til Gud, seg selv, andre medmennesker og i forhold til resten av skaperverket. Dette kan gi utrustning til å leve livet i hverdag og høgtid, i sorg og glede, i krise og oppbrudd, alene og i fellesskap. Livsmestring handler om å kunne møte livet i gode og onde dager. Å ha tro på egne ressurser og håp for framtiden. Å være skapt og elsket av Gud gir grunnlag for et slikt håp.” (TOP2010:14)

2. Tru og tradisjon i kyrkja:

”Trosopplæringen skal formidle kristen tro slik den kommer til uttrykk i Bibelen, bekjennesskriftene, gudstjenesten og gjennom vår kulturarv. Vår kirkes undervisningstradisjon har særlig fremhevet trosbekjennelsen, Fader vår og de ti bud som sentrale i kirkens formidling. Kjennskap til sakramentene og kunnskap om kirkens historie og ulike tradisjoner, inkludert de samiske, er sentrale elementer. Kristendommen har preget det norske samfunn på mange måter og trosopplæringen skal overlevere kristen kultur og tradisjon til nye generasjoner.” (TOP2010:14)

3. Kristen tru i praksis:

”I dåpen blir vi født på ny til å leve et liv i Kristus. Impulser til å leve dette nye livet er en viktig del av trosopplæringens innhold. Troen praktiseres blant annet gjennom bønn, feiring av gudstjeneste, gjennom lesing av Bibelen, lovsang, og i teneste og etterfølgelse. En innføring i troen gjennom praksis gir hjelp til å leve livet i lys av Kristi kjærlighet og nåde. Kristen tro leves ut i hverdagen gjennom å være medmenneske og medarbeider i familien, kirken og samfunnet ut fra hver enkelt sine forutsetninger.” (TOP2010:14)

I ein heilskapleg trosopplæring står desse aspekta i eit dynamisk forhold til kvarandre og skal alltid vere prega av ”Guds kjærleik i Jesus Kristus”(TOP2010:14- 15). Ved å sjå på kva dei ulike aspekta inneber får ein hjelp til å analysere korleis ein tilrettelegg for ein heilskapleg trosopplæring, der alle aspekta har ein stemme. La oss gje eit døme på dette: Gjennom eit

bibelkurs der bibelforteljinga om Bartimeus er i fokus kan barna få lese og høyre forteljinga, og då bruke Bibelen. Gjennom forteljinga kan dei få kjennskap til at den finnst igjen kyrkja si gudsteneste i kyrieleddet, og snakke om kva denne forteljinga seier om vårt eige liv i møte med Guds kjærleik og nåde. Dette kan ein leggje til rette for på ulike måter, men dette syner korleis dei ulike aspekta er dynamisk til stades: Bibelen som bruksbok, som vi les saman, Bibelen som lærebok for kyrkja og del av gudstenesten, og Bibelen som ein vegvisar i det kristne livet. Ein slik oppdeling er sjølvstøtt ei forenkling av dei ulike aspekta, men kan vere til hjelp for å forstå at alle aspekta kan vere tilstades i same tiltak og aktivitet.

2.3.4 Barna sine føresetnader i møte den kristne trusopplæringa

Ei anna viktig side ved tilrettelegging av trusopplæring er knytt til føresetnadene som barn og unge har i møte med religionar. Det handlar mellom anna om det livstolkingsomgrepet som vi og finn i trusopplæringa sitt innhald. Innanfor religionsdidaktikken legg Helje Kringlebotn Sødal (2009) vekt på at ein må vere medviten om barna si livstolkning når ein skal undervise om religion. Livstolkning handlar om menneske sitt forsøk på å tolke livet og finne mening med det, og er ein livslang tolkingsprosess (Sødal 2009). Ein søkjer å forstå erfaringar ein får og sjå mening og samanheng i dei. Om ein forstår mennesket som eit meningssøkjande vesen vil livstolkning difor er eit allmennt menneskeleg fenomen, på tvers av livssyn og religionar (Sødal 2009:45). Likevel har vi menneske ulike erfaringar og måtar å finne mening og samanheng i livet og verda, fordi vi står i ulike meningssamanhenger. Sødal peiker på at ulike religionar og livssyn er slike samanhenger (2009:45- 46).

Årsaken til at Sødal gjer livstolkning til eit tema for religionsdidaktikken er nettopp at elevar har ulike føresetnader i møte med religionsfaget og undervisninga. Nokon kjem til skulen med ein identitet som tydelig er forankra i ein trustradisjon, medan andre har impulsar frå ulikt hald (Sødal 2009:48). Akkurat som elevene kjem med ulik identitet og livstolkning i skulen, vil dei ha ulike føresetnader i møte med trusopplæringa og den kristne trustradisjonen. Dette heng saman med kva familier ein har vakse opp i mellom anna. For kyrkja si trusopplæring er det difor viktig å ta på alvor at barna kjem med erfaringar og kunnskapar dei har om religion frå skulen og heimen, og at dei lever i ein fleirreligiøs verd (Leganger-Krogstad, Langkaas, Enger, Nygård og Skeie 2015:11). Det vert viktig å arbeide med å klargjere korleis dei kan tolke livet sitt innanfor ein kristen meningssamanheng, slik som det vert fremheva i aspektet ”livstolkning og livsmeistring” (TOP2010). Kva syn er det på mennesket i kristendommen, og

kvifor kan ein ut ifrå den kristne trua begrunne at ein skal ta vare på miljøet, behandle kvarandre med omsorg og respekt, og kvifor det er vondskap i verda?

På mange måtar handlar det om at barna skal få bli kjent med, og ta del i kristendommen sin logikk eller tankesystem (Leganger- Krogstad 2015:11). Korleis ber ein kristen i motsetnad til ein muslim til dømes? Kvifor er det å vere eit godt menneske ein kristen verdi? Å ta innover seg religionspluralismen er relevant for kyrkja si trusopplæring, slik at ein kan hjelpe barna til å forstå seg sjølv som ein kristen og kva livet som kristen inneber, og korleis dette er ulikt eller likt andre religionar og livssyn.

3. METODE

I dette kapitlet vil eg gjere greie for korleis eg har gått fram for å svare på problemstillinga. Eg har valt å gjere ein empirisk studie av korleis aktivitetar tilrettelegg for læring, og då konkret innanfor trusopplæringa. Dette har eg gjort gjennom eit feltarbeid i ein utvald ferieklubb i trusopplæringa, som vart gjennomført som eit gruppeprosjekt i regi av BiT-prosjektet. Det inneber at deler av utval og vidare strategier for metode har skjedd i samarbeid med andre forskarar i BiT-prosjektet. Vi har nytta fleire ulike metodar for innhenting av empirisk materiale i ferieklubben: deltakande observasjon, kvalitative intervju, filmopptak og dokumentanalyse.

I det følgjande vil eg først gjere greie for forskingsparadigme og forskingsstrategi. Deretter vil eg presentere prosessen med utval av forskningseining, etterfulgt av ein drøfting av metodene som eg har brukt for både innhenting og analyse av datamaterialet. Til slutt vil eg drøfte forskingskvalitet, forskningsetiske omsyn og kritikk av forskinga.

3.1 Metodologisk bakgrunn og forskingsstrategi

Som ein konsekvens av problemstillinga høyrer forskingsprosjektet mitt innanfor det kvalitative forskingsparadigme. Forskningsspørsmåla søkjer nemleg meir å *forstå* korleis aktivitetar i trusopplæringa tilrettelegg for læring, og det er difor naturleg å velje kvalitative metoder og strategier (Tjora 2012). Studie er empirisk og har feltarbeid som eit sentralt utgangspunkt og overordna metode. Problemstillinga for prosjektet har ein tydeleg forankring i feltarbeidet som vart gjort i ferieklubben, gjennom mellom anna observasjon av ein klatreaktivitet. Samstundes heng den også saman med tidligare forskning på korleis aktivitetar fungerer som trusopplæring og læringsteoretiske og didaktiske perspektiv. Difor er studiet basert på ein *abduktiv* forskingsstrategi. Det inneber at forskinga startar som ein *induktiv* prosess, med utgangspunkt i empirien, men undervegs i forskingsprosessen har teoriar og ulike perspektiv vore med å spele inn (Tjora 2012:26). Prosessen sirkulerer altså mellom ein *induktiv* og *deduktiv* innfallsvinkel noko eg kjem til i vidare presentasjon av metode. Men det betyr ikkje at desse prosessane skjer systematisk og strukturert, noko som også set sitt preg på forskarrolla. I møte med klatreaktiviteten har eg som forskar vore påverka både av det eg såg, men også av den faglege forankringa i kyrkjelydspedagogikken. Enten eg var medviten eller umedviten om det var nok min bakgrunn innanfor dette faget med å påverke interessen for

aktivitetar som trusopplæring. Difor er det med klare modifikasjonar at eg ser på dei ulike prosessane i prosjektet som reint induktive og deduktive.

3.2 Utval

3.2.1 Utval for feltarbeid med BiT-prosjektet.

Det har allereie kome fram at forskingsprosjektet har bakgrunn i eit feltarbeid i ein ferieklubb, men bakgrunn for korleis akkurat denne ferieklubben vart tatt med i BiT-prosjektet og mi studie må eg seie noko om.

Utvalskriterier som mellom anna kyrkjelyd, trusopplæringstiltak og alder på informantar og deltakarar vart gjort i samråd med forskingsgruppa ”Bibelen i trusopplæringa”. Den overordna prosjektskildringa la mellom anna til grunn at ein skulle undersøkje trusopplæringstiltak for barn i alderen 6-12 år. I tillegg var det viktig at det var tiltak der bibelforteljingar vart brukt i undervisning og formidling. Gjennom møter i BiT-prosjektet vart det óg klart at tiltak som var av eit større tidsomfang kunne vere viktig, mellom anna for å kunne gjennomføre intervju av barna som deltek om deira oppleving i møte med bibelforteljingar. Her kom vi mellom anna opp med forslag om det tiltaket eg har valt å fokusere på, og som eg til no og i fortsettelsen vil kalle ferieklubb. Tiltaket kan nemlig minne om ”Ferieklubb”- konseptet som ein finn i *Plan for trusopplæringa* (TOP2010), og rettar seg mot barn i alderen 6-9 år, altså barna på småskuletrinnet (1-4.trinn). Så av den grunn ser eg det som hensiktsmessig å omtale tiltaket for ferieklubb, og samstundes tek ein vare kyrkjelyden si anonymitet. Kyrkjelyden har også vore med sidan forsøksfasen i trusopplæringsreforma, og har difor vore viktig for utvikling av tiltak i trusopplæringa. Gjennom å sjå på ferieklubben ville vi få mykje empirisk materiale fordi opplegget gjekk over fleire dagar.

3.2.2 Utval av analyseiningar

Sjølv om utgangspunktet for prosjektet var ferieklubben som forskningseining har eg vidare tatt nokre val for kva eg fokuserer på. For å kunne svare på problemstillinga har eg valt ut fire av aktivitetane i ferieklubben som eg meiner kan definerast som handlings- og opplevingsorienterte. Dei er også valt ut fordi dei er av ulik karakter, og kan difor syne mangfaldet av læringsaktivitetar for barn i ferieklubben.

Utvalet skjedde i etterkant av feltarbeidet, og eg har då teke utgangspunkt i det empiriske materiale som vi som forskerteam har innhenta, og med bakgrunn i kva aktivitetar som var av ein særleg forskingsmessig interesse. Eg har teke med to aktivitetar der eg var deltakande observatør, og dei vert kalla for ”klatreaktivitet” og ”gardsbesøk”. Dei to andre aktivitetane, ”postløp” og ”salmeaktivitet”, har eg observert på filmopptak i etterkant av feltarbeidet. Observasjonane av klatreaktiviteten dannar bakteppet for tematisering og problemstillinga for prosjektet, og aktiviteten er difor ein sentral analyseining. Tre av aktivitetane var for dei eldste deltakarane i ferieklubben, medan ”postløpet” var med ei anna gruppe. ”Postløpet” er mellom anna med fordi denne type aktivitet dukka opp i eit litt anna format som fellesaktivitet i ferieklubben. ”Klatreaktiviteten” og ”gardsbesøket” er også teke med fordi eg som deltakande observatør hadde ein nærleik til desse aktivitetane. ”Salmeaktiviteten” er med fordi den skil seg meir ut frå dei andre aktivitetane, fordi den har element av undervisning eller formidling i seg. I tillegg fann denne aktiviteten stad i kyrkjelyden sine lokaler, i motsetnad til dei andre som foregjekk ”ute på tur” andre stader i soknet.

I tillegg til materialet ovanfor har eg teke med observasjonsnotat frå eit leiarmøte i forkant av ferieklubben, ein dokumentanalyse av den lokale trusopplæringsplanen og to intervju: eit intervju med ein vaksen hovudleiar og eit intervju med ein ung leiar. På den måten kan ein få eit innsyn i planlegging, intensjonar og grunngevinga av aktivitetane som del av ferieklubben.

3.3 Metoder for innsamling av materiale

Av omsyn til oppgåva si ramme kan eg ikkje bruke mykje plass på å diskutere utfordringar med val av dei ulike metodene eg har nytta i innsamlinga av materialet. Eg vil difor diskutere dei mest sentrale utfordringane ved metodene.

3.3.1 Deltakande observasjon og filmopptak

Sidan prosjektet tek utgangspunkt i eit feltarbeid er det tydeleg at deltakande observasjon er den mest sentrale metoden. Som forskargruppe var vi tilstades under store deler av ferieklubben, og var deltakande observatørar i aktivitetar, undervisning, gudsteneste m.m. Denne metoden for datainnsamling gjev moglegheit til å studere korleis menneske kommuniserer og samhandlar, men då utan at ein som forskar er med å påverke samhandlinga i så stor grad (Fangen 2010:9). Vi såg det då som ein sentral metode for å kunne seie noko om samhandlinga i dei ulike aktivitetene i ferieklubben, og korleis mekanismene påverker

moglegheiten for læring. Deltakaraspektet i denne metoden handlar om at ein deltek i samhandling og i det sosiale samspelet med dei ein forskar på, men at ein samstundes har ein analytisk distanse (Fangen 2010). Det kan vere utfordrande å balansere dette forholdet. Under klatreaktiviteten merka eg at det tok ein stund før eg fann rolla mi i samspel med deltakarane. Dette var nok fordi eg forsøkte å få med meg det som skjedde, og ville notere ned det såg. I løpet av feltarbeidet endra dette seg ein del, og eg snakka meir saman med deltakarar og medarbeidarar, og eg opplevde at dei også var meir fortrulege med at eg var der.

Ein går altså inn i kommunikasjonsprosessen og søker å forstå det som skjer der, noko som ville vore vanskeleg om ein kun hadde ein rein observerande eller iakttakande rolle (Fangen 2010:72). Samstundes er det viktig å vere medviten om at ein er i feltarbeidet som *forskar*, og må setje av tid til å analysere samhandling, gjennom å skrive feltnotat og reflektere undervegs. Innimellom aktivitetar brukte eg difor tid på å notere ned refleksjonar og notat. Sidan eg var i eit forskarteam hadde eg også moglegheit også til å diskutere arbeidet undervegs.

Ein anna viktig metode for innhenting av materiale under feltarbeidet var bruk av filmkamera. Dette bidro til at vi som forskarar kunne observere aktivitetar i etterkant, og på same tid friske opp hukommelsen. I tillegg var det eit sentralt verktøy for å kunne dekke større deler av feltarbeidet. To av aktivitetane som er gjenstand for analyse i dette prosjektet har vorte observert av meg gjennom filmopptak. Ein sentral utfordring med eit slikt val er at eg ikkje har hatt moglegheit til å delta i sosial interaksjon i desse aktivitetane. Dette avgrensar moglegheiter for analyse og tolking av aktivitetane, nettopp fordi eg ikkje er i sjølve situasjonen, men ser på det gjennom eit filmopptak.

3.3.2 Intervju som metode og transkriberingsprosessen

I tillegg til deltakande observasjon nytta vi også kvalitative intervju som metode under feltarbeidet i ferieklubben. Ved å ha med intervju av leiarar under ferieklubben kunne vi få innblikk i både erfaringar med ferieklubben, samt korleis leiarane såg på seg sjølve og det som skjedde av aktivitetar og opplegg. Difor kan intervjuet eg har teke med karakteriserast som semistrukturerte livsverdsintervju, fordi vi nettopp søkte etter ein framstilling av ferieklubben ut i frå informantane si livsverd (Kvale og Brinkmann 2015:156). Intervjuet eg har tatt med i min studie er gjennomført av ein av dei andre i forskingsteamet, noko som inneber at eg ikkje har utarbeida ein intervjuguide. I tillegg gjev det nokre begrensningar for

mi analyse, fordi eg som forskar ikkje er i relasjon til informanten gjennom intervjuet, men kun forholder meg til lydopptak. I det eine intervjuet var alle i forskingsgruppa til stades, og vi hadde difor moglegheit til å lese kroppsspråk og stille oppfølgingsspørsmål. Likevel var det ikkje vi som leia intervjuet, og kunne ikkje på same måte styre spørsmåla. For dette prosjektet fungerer intervjuet som ein hjelpemetode til det feltarbeidet som har vore gjort, og eg har kun med dei innleiande spørsmåla i intervjuet.

For å kunne analysere intervjusamtalene med dei to leiarane trengde eg å transkribere dei frå muntleg (lydopptak) til skriftleg form. Ein slik prosess inneber at samtalene med dei to leiarane vert meir strukturert og dermed vert det enklare å analysere deira innspel (Kvale og Brinkmann 2015:206). I ein slik prosess står ein som forskar overfor mange val, både når det gjeld tidsbruk og korleis ein skal strukturere materialet. Difor er transkribering av intervju også ein del av analysen (Kvale og Brinkmann 2015:206). Eit viktig val for den første delen av transkriberinga var å forsøke å transkribere så detaljert som mogleg. Då vart dialektord teke med, mumling og gjentakning av setningar m.m. Teksten hadde difor ein tydeleg talespråkstil. I andre del av transkriberingsprosessen vart dialektorda endra og mumlinga tatt bort, og alt vart skrive om til nynorsk. Eg måtte vurdere korleis eg kunne få fram det informantane sa utan å leggje inn eigne tolkingar og korleis behandle ufullstendige setningar og ”tenkepauser” (”ehm...”). Det var særskilt utfordrande med gjentakningar og ufullstendige setningar. Eit tredje ledd i transkriberinga gjekk då på å setje inn ”(...)” i den transkriberte teksten der informanten gjentar seg sjølv fleire gonger, eller tek ein pause midt i intervjuet. Alt dette gjorde eg før eg gjennomførte ein vidare analyse av intervjuet. I etterkant ser eg at det kanskje hadde vore betre å analysere ”råmaterialet”, for deretter å endre formuleringar og så vidare når det skulle inn i presentasjonen av materialet. I råmaterialet kan usikkerhet hos informantane kome fram, som til dømes at dei har vanskeleg for å formulere seg (Tjora 2012:144). Dette kan vere relevant å ha med når ein skal analysere det informantane seier (Tjora 2012:144).

3.4 Metoder for analyse av materiale

Eg har allereie sagt litt om prosessen med å drive med transkripsjon av intervju, men treng også å seie noko om kva metoder eg har valt for å analysere materialet i sin heilskap. Som metode for analyse har eg tatt utgangspunkt i den stegvis-deduktiv induktiv metode som Tjora (2012) presenterer, også kalla SDI. Denne framgangsmåten vert altså både nytta for dokumentanalyse av lokal plan, observasjonar og transkriberte intervju.

SDI-modellen har nær samanheng til ein abduktiv forskingsstrategi, og Aksel Tjora trekk den frem som ein nyttig metode for analyse av datamateriale (Tjora 2012). Her går ein i etapper frå rådata til konsepter til teori. På den eine sida er denne metoden induktiv, då prosessen beveg seg frå data til teori, samstundes som ein også vender tilbake undervegs i ein deduktiv prosess (Tjora 2012:175). Eg har forsøkt å nytte denne metoden for å hjelpe meg til å vere nær empirien, og då særskilt ved kodinga av materialet. I tillegg har SDI-modellen hjelpe meg til å finne fram til kategoriar for analysen som samanbind analytiske data med teorigrunnlaget og problemstillinga mi. Stegvis har eg arbeid med ei koding der eg har forsøkt å ha empirinære merkelappar, for så å kategorisere tema som kan knytte empiri og teori saman. Tjora påpeiker at stedvis-deduktiv induktiv metode ikkje er ein fullstendig lineær forskingsprosess (2012:176). Den er likevel til hjelp for meg som forskar når eg skal strukturere og systematisere arbeidet med analysen.

3.5 Kvalitet i forskinga – reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Både i kvalitativ og kvantitativ forskning har ein visse kriterier ein legg til grunn for å vurdere kvaliteten i eit forskingsprosjekt, både innsamling av data, tolking av data osv. Det er altså ein kritisk vurdering av det arbeidet og forskinga som ein har gjort. Under tek eg utgangspunkt tre vurderingskriterier, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, for å sjå kritisk på kvaliteten ved dette forskingsprosjektet forskingskvalitet.

3.5.1 Reliabilitet

Eit sentralt spørsmål for å kunne kritisk vurdere kvaliteten ved eit forskingsprosjekt, er spørsmålet om gjennomføringa av prosjektet er gjort på ein truverdig måte (Thagaard 2013:201). Det er dette kriteriet om forskinga sin *reliabilitet* inneber. I utgangspunktet handlar reliabilitet om kor vidt ein anna forskar, gjennom å nytte same metoder, ville kome fram til same resultat. (Thagaard 2013:202). Innanfor kvalitativ forskning er eit slikt kriterie vanskeleg å oppfylle, mykje grunna dei metodene ein nyttar for mellom anna innhenting av datamaterialet (Thagaard 2013). Om ein anna forskar hadde nytta deltakande observasjon på det same feltet som eg hadde gjort, ville forskaren observere noko anna enn det eg har gjort. Det har både med forskaren si bakgrunn og forkunnskapar å gjere, og samspelet i den deltakande observasjonen. I kvalitativ forskning må ein difor styrke reliabiliteten på andre måtar, som til dømes at forskingsprosessen er transparent i presentasjonen av forskingsprosjektet (Thagaard 2013).

Eg har forsøkt å gjere dette så godt eg kan gjennom å syne kva metodiske val eg har gjort undervegs, og lagt fram utfordringar både gjennomføring av datainnsamling og analyse. Samstundes går det nokre grenser for kor transparent eg kan vere når det gjeld forskingsprosessen. Ein slik grenseoppgang møter ein i forskningsetikken, mellom anna når det gjeld anonymisering av kyrkjelyd og stad, særskilt fordi eg kun studerer eit tiltak. Det at feltarbeidet vart gjort som eit gruppeprosjekt med to andre forskarar er også med å styrke reliabiliteten. Gjennom diskusjonar med dei, både undervegs i feltarbeidet og i etterkant har diskusjonar i gruppa vore relevant for korleis utforminga av prosjektet blei. Så dei har altså vore med tidlig å vurdere kva som har vore relevant å undersøkje, og kvifor.

3.5.2 Validitet

Vurdering av validiteten i forskinga handlar om tolking av data i forskinga, og om desse tolkingane har gyldighet både overfor den røynda ein har studert (Thagaard 2013:204). Det handlar også om det er ein gyldig samanheng mellom problemstilling, metode for datainnsamling og analyse, og tolkinga av materialet. Styrking av forskinga sin validitet kan gjerast på fleire måtar. Tjora trekk frem at ein kan vurdere forskinga si kvalitet også gjennom *kommunikativ gyldighet* (Tjora 2012: 206). Det inneber at ein tester sine tolkingar og funn i kommunikasjon med andre forskarar på feltet. Sidan eg har vore med på BiT-prosjektet har eg mellom anna fått moglegheit til å presentere mine tolkingar og analyser med denne forskingsgruppa. Første gongen var tidlig i prosjektet, i eit møte med forskingsgruppa og representantar for Kirkerådet. I tillegg presenterte eg prosjektet på ein konferanse i regi av Kyrkjerådet, der BiT-prosjektet skulle presenteres. Her var også tilsette i trusopplæringa i Den norske kyrkja tilstades, og det kom mange nyttige og kritiske innspel til både mitt forskingsprosjekt og BiT-prosjektet. Mellom anna vart vi minna om at som forskarar må vi syne respekt for dei som deltek i forskingsprosjekta. Dette minna meg om å vere medviten om at eg i mine tolkingar må minnast kor mykje arbeid som har vorte lagt ned i utarbeiding av planar og trusopplæringstiltak. I tillegg fekk eg kritiske innspel til dei spørsmåla eg stilte til aktivitetane som læringsarena, og forstod at dette er eit felt som det er mykje usemje om. Difor vart eg medviten om at eg må presisere og grunngje tolkingar godt, både utifrå læringsteoriar men også tidlegare forskning på feltet.

I tillegg til kommunikativ gyldighet, ser eg metodevalet mitt som styrkande for validiteten i prosjektet. For det første er same metoder, då i til dømes som casestudie (Hegstad et al.

2008), nytta i tidlegare forskning på trusopplæring, og korleis det er tilrettelagt for læring i tiltak, plan m.m. Fordi det er sjølv aktivitetane og praksisen som er i fokus er det observasjonar frå feltarbeidet som er den mest sentrale metoden for mitt forskingsprosjekt. Intervjua og dokumentanalysen av planen er med å moderere og eventuelt gje innblikk i kva diskursen er for praksis, noko som kan vere til nytte for å forstå dei funna eg har i prosjektet. I tillegg meiner eg at dei teoretiske perspektiva eg trekkjer inn i analysen og drøftinga av materialet er relevante for forskingsspørsmåla. At eg nyttar teoriar om læring gjennom sosiale praksisar og gjennom handling er med å løfte sjølv aktivitetane til eit analytisk nivå. Teoriane kastar lys over sjølv praksisen snarare enn enkeltpersonar sine erfaringar.

3.5.3 Generaliserbarhet

Tjora hevdar at ei eller anna form for generalisering er eit mål innanfor det meste av samfunnsforskninga, enten eksplisitt eller implisitt (Tjora 2012:207). Likevel er det stor usemje innanfor det kvalitative forskingsparadigme om generalisering er mogleg å oppnå i kvalitative studier (Tjora 2012). Det heng mellom anna saman med at ein studerer få eller kun ein eining, noko som også vil gjelde for dette studiet. Eg kan ikkje ut ifrå ein studie av aktivitetar i ein ferieklubb seie at dette gjeld for alle ferieklubbar. Men det betyr ikkje at diskusjonen og problemstillinga ikkje er relevant for trusopplæring og kyrkjedidaktikk. Det kan syne eit døme på korleis praksis vert gjennomført og då til hjelp for reflektere over didaktiske spørsmål og vurderingar.

3.6 Forskingsetiske omsyn

Når ein driv med empiriske studier og her i mitt tilfelle feltarbeid for å undersøkje praksis er det mange etiske problemstillingar ein må vere medviten om, og særskilt når ein skal offentleggjere forskingsresultat. Eg har difor under teke med nokre etiske vurderingar eg har gjort i samband med forskingsprosessen og presentasjonen av det empiriske materialet.

3.6.1 Kontakt med kyrkjelyd og informasjon om informert samtykke

Sidan dette prosjektet er ein empirisk studie av aktivitetar i trusopplæringa, var det ein del forskningsetiske omsyn eg og forskingsgruppa måtte ta. Eit av desse handlar om kontakt, trygging og korleis ein gjennomfører prinsippet om informert samtykke.

I god tid før ferieklubben kontakta vi den aktuelle kyrkjelyden med vårt ynskje om å drive feltarbeid i deira ferieklubb. Eg sørga for at dei fekk litt generell informasjon om BiT-prosjektet, samt mitt fokus for masterprosjektet. Det skal likevel seiast at mine

forskingsspørsmål endra seg undervegs då vi byrja feltarbeidet. Det vart og sendt skjema for samtykkeerklæring for å delta i prosjektet, og for leiarane vart dette delt ut på det første leiarmøtet. Deltakarane m/foreldre fekk skjema tilsendt frå kyrkjelyden i forkant. Prosessen med informert samtykke var særskilt krevjande fordi vi nytta filmkamera i observasjonsarbeidet og til intervju av informantar. Vi fann likevel ei god ordning på dette. Både deltakarar og medarbeidarane fekk informasjon om informert samtykke, og vi sørja for at vi ikkje filma eller intervjuar dei som hadde frabudd seg dette. I tillegg til dette fekk både deltakarar og leiarar muntleg informasjon om kvifor vi var med på ferieklubben. Leiarane fekk litt meir utvida informasjon på leirarmøte i forkant av ferieklubben, der vi presenterte oss sjølve, i håp om å bygge tillit til dei.

3.6.2 Anonymisering

Sidan eg kun baserer prosjektet mitt på feltarbeid i ein ferieklubb er det særskilt viktig å vurdere om anonymisering av personar og kyrkjelyd er tilstrekkelig. Sjølv aktivitetane vert skildra slik eg observerte dei. Av den grunn har eg endra konkrete detaljar og informasjon om personar, stad og dei aktivitetane som ikkje er gjenstand for analyse. Namna eg nyttar på personar og stadene er difor fiktive. Katrine Fangen forklarar at slike endringar er med å oppretthalde ein viss anonymitet (2010:272). At eg kallar tiltaket for ferieklubb er også eit ledd i anonymiseringa, samt det faktum at konteksten ikkje vert skildra. I tillegg er alle sitat, både frå intervju, informantar i observasjonar og lokal plan endra til nynorsk, som målformen eg nyttar i oppgåva.

3.7 Begrensingar ved forkinga

Når ein vel metode for eit prosjekt er det med å avgrense kva ein skal fokusere på og udnørskjer i forskingsfeltet, og difor byr val av forskingsmetoder også på nokre utfordringar og kritiske punkt. For dette prosjektet sin del heng mange av desse utfordringane saman med det faktum at det heng saman med eit større forskingsprosjekt. Feltarbeidet som prosjektet og problemstillinga baserer seg på har skjedd i samanheng med BiT-prosjektet, og vart utført i eit forskarteam. Difor hadde eg moglegheit til å ta med materialet som eg sjølv ikkje hadde samla inn for å svare på problemstillinga, som til dømes intervjumaterialet. Slike val fører med seg både moglegheiter, men også begrensingar. Som forskar har eg først og fremst arbeida med intervjumaterialet på lydopptak og filmopptak, noko som inneber at eg ikkje har same nærleik til intervjusituasjonane og informantane. Det same gjeld observasjonane av aktivitetar gjennom eit filmopptak. I tillegg har eg vorte prega av dei diskusjonane vi har hatt som

forskingsteam, både under og i etterkant av feltarbeidet. Difor vil også fortolkinga og analysen av materialet ha ein viss intersubjektivitet, nettopp fordi vi var fleire forskarar i feltarbeidet.

4. PRESENTASJON AV EMPIRISK MATERIALE

Den aktuelle ferieklubben fann stad i ein kyrkjelyd i det ein by eg vil kalle Landby. Dei hadde lagt ferieklubben til skuleferien slik som det vert skildra i TOP2010. Ferieklubben hadde hovudbasen sin i kyrkja og kyrkjelydshuset som låg like ved. I tillegg var det lagt inn turar kvar dag som del av opplegget, og dei gjekk til ulike stader i soknet. Opplegget bestod av 4 dagar for barn i småskulen. Dei eldste barna var i ein eigen gruppe, det eg kallar ”Stor-gruppa”(Stor), medan dei andre barna var blanda i to grupper som eg kallar ”Miks-gruppar”(Miks). Dagen før ferieklubben byrja var det ein leiarsamling og førebuing til dei fire neste dagane. Ei skisse over opplegget finnst i figur 4. Eg har utheva dei aktivitetene som er observerte, og merka kva for aktivitetar eg har gjort som deltakande observasjon (D) og observasjon via filmopptak (OF) i etterkant. Under følgjer presentasjon av gjennomarbeida empirisk materiale i denne rekkefølgen: 1) presentasjon og første steg i dokumentanalyse av lokal plan, 2) utdrag av sitat frå intervju, med skildring og første analyse, og 3) bearbeida feltnotat frå observasjonar av leiarmøte og dei utvalde aktivitetane.

Figur 4: Dagsplan for Ferieklubben

Dag for Førebuing	Dag 1	Dag 2	Dag 3	Dag 4
	Oppmøte	- ” -	- ” -	- ” -
Leiar-samling (D)	Samling i kyrkja Bibelforteljing og song	- ” -	- ” -	Fellessong
	Aktiviteter inne: Stor-gruppa: Aktivitetshäfte knytt til bibelforteljingane Miks-gruppene: 1. Drama - bibel 2. Bibelhjørnet. Arbeid med aktivitetshäfte knytt til bibelforteljingar	Aktiviteter inne: Stor-gruppa: Øving på songar til gudsteneste. Miks-gruppene: Rullering på aktivitetar frå forrige dag	Stor-gruppa: Skogstur Miks-gruppene: -”-	Felles aktiviteter.
	Turaktivitet m/matpakke: Stor: Klatrevegg (D/OF) Miks: Turar m.a: ”Skogsparken” – springe rundt i skogen. Poster med ulike oppgåver. (OF)	Turaktivitet m/matpakke: Stor: Gardsbesøk (D) Miks: -”-	Turaktivitet m/matpakke: Stor: Skogstur Miks: -”-	Øving til gudsteneste Stor: - Salmeaktivitet (OF) Miks: anna førebuing til gudsteneste.
	Aktiviteter, m.a: - Uteleik - Kreativ verkstad - Misjonssamling	- ” -	- ” -	Gudsteneste

4.1 Dokumentanalyse av ferieklubben i den lokale trusopplæringsplanen

I tillegg til observasjonsstudier og intervju har eg og studert den lokale trusopplæringsplanen til den utvalde kyrkjelyden. Eg vil her fokusere på det trusopplæringsplanen seier om sjølve ferieklubben og presenterer den her. Eg kan ikkje ta med alle sider ved planen over ferieklubben, men ser det som naudsynt å presentere målformuleringar og eventuelt kva den seier om dei ulike aspekta ved trusopplæringa sitt innhald. Dette er som sagt tilleggsdata for å hjelpe på å forstå kva som er tenkt om aktiviteter og heilheit i ferieklubben. Seier planen noko om bakgrunn for ulike aktiviteter, og kva som er mål for ferieklubben?

Planen for sjølve ferieklubben er sett opp som eit skjema, mest som ein didaktisk plan. Det er sett opp nokre mål for veka, arbeidsmåtar og oversikt over tema/innhald kategorisert etter aspekta "livstolking og livsmeistring", "tru og tradisjon i kyrkja" og "kristen tru i praksis". Under kyrkja si tru og tradisjon er det vedlagt ein eigen oversikt over tema og innhald. I tillegg er der ein skjematisk oversikt over korleis veka kan sjå ut, noko som tydeleggjer at ferieklubben i praksis endrar seg noko frå gong til gong.

4.1.1 Mål

Under mål for veka kjem det nokre setningar i form av at barna kan, kjenner til, bli kjende og opplever: Dei skal kunne "ein bøn eller eit bibelvers knytt til tema", samt bli kjende "med bibelske personar og historier knytt til tema". Dei skal verte "kjende i kyrkja og naturområda i nærleiken" og det at dei i veka "opplever glede og fellesskap gjennom å vere saman med andre barn, ungdommar og vaksne".

4.1.2 Aspekta ved ferieklubben sitt innhald

Av dei tre aspekta i trusopplæringa sitt innhald er det "livstolking og livsmestring" som har heile setningar eller formuleringar, noko som er interessant i seg sjølv. Det kjem først nokon setningar om kva barna skal oppleve og erfare, og deretter nokre spørsmål med ulike tema: Målet om å oppleve fellesskap kjem på nytt, knytt saman med å oppleve venskap.

I tillegg vert det å samarbeide og mestre noko saman med andre trukke fram her. Erfare å gjere noko, i form av å lage gudsteneste og gjere noko for andre ved å ha det kjekt sjølv.

Deretter kjem spørsmål som mest verkar som livsspørsmål eller til undring: korleis er bibelforteljingane relevant for oss i dag og kva er misjon? Desse står utan nokre fleire kommentarar. Korleis vere eit godt førebilete og korleis møte vondskap med det vonde vert

derimot etterfulgt av nokre kommentarar. Spørsmålet om gode førebilete vert supplert med at ”ungdomane er førebilete for barna og dei eldste barna er førebilete for dei minste” medan korleis møte vondskap har ”å vende det andre kinnet til” som eit svar.

Dei to andre aspekta skil seg frå ”livstolking og livsmestring” når det gjeld omfang. Her vert tema/innhald presentert som ein slags stikkordsoversikt:

Under kristen tru og tradisjon står det songar, bibeltekstar, bønner, kyrkjeåret, misjon. Likevel har dette aspektet ein eigen oversikt over innhald, som synes å ha ein sirkulering på 4 år. Det er 4 ulike tema og bibeltekstar for 4 år, som ein så sirkulerer etter. Her vert og aktiviteter som er knytt til tema presentert. For det året vi var der var det mellom anna å perle, og dramatisere bibelforteljingen som var tema. Under kristen tru i praksis er det sett opp å synge, lage og delta i gudsteneste, feire gudsteneste, vandre og utforske kyrkja, lese i bibelen og omsorg og fellesskap.

4.1.3 Arbeidsmåtar

Etter presentasjonen av dei tre aspekta kjem ein liste over arbeidsmåtar: Aktivitetar og leik både inne og ute, samtale, måltid, vandring, leik, skodespel, hobbyverkstad, misjonstivoli, dans, song og gudstenesteverkstad. Eg kunne sikkert presentert fleire sider ved planen, også frå den generelle delen for heile trusopplæringsplanen, men eg har vald ut delane ovanfor fordi eg meiner dei er særskilt relevante som tilleggsdata til mine observasjonar og dei intervjuar vi har gjort med leiarar under ferieklubben.

4.2 Intervju

4.2.1 Intervju med ein hovudansvarleg for ferieklubben

Intervjuet med ein av dei hovudansvarlege for ferieklubben skjedde dagen før opplegget byrja. Vi frå forskingsgruppa var til stades under intervjuet, og det vart filma. I forkant hadde vi eit ønske om å få overblikk over veka og difor vart dette eit sentralt tema i intervjuet.

Heilt i byrjinga presenterte den hovudansvarlege seg, og fortalde om sitt forhold til ferieklubben. Det viste seg at han ikkje hadde vore med i startfasen, men hadde vore hovudansvarleg ein del år. Deretter kom vi inn på heilskapen i ferieklubben, der Harald presenterte programmet for veka.

”Ja. Då starter vi dagen med ein morgonsamling som vi tenkjer er ein god måte å starte dagen på. Få eit andeleg påfyll på starten av dagen. (...) ungene kan kome frå klokka kvart på åtte og berre vere her, for det er mange som har behov for at ungene er ein plass frem til vi startar sånn på ordentlig da. Og så har vi den andelege samlinga, og så har vi aktiviteter etterpå.”

Det er altså noko andeleg ved morgonsamlinga i kyrkja, slik han uttrykte det, og det vert grunngeve med at det er ein fin måte å starte dagen på. Kva dette andelege inneber sa han ikkje noko om, men det kom fram at det er noko som skil seg frå det andre som skjer i løpet av dagen. Kan det vere fordi det er formidling av bibelforteljingar?

Hovudansvarleg fortalde vidare om dei ulike aktivitetane som skjedde i løpet av dagen. Medan han gjorde greie for dette kom han også med refleksjonar over meininga med aktivitetane, særskilt turane rundt i soknet:

”Dei får prøvd seg på litt forskjellige ting. (...) Og at dei har moglegheit til å vere i aktivitet og få brukt seg litt, gått litt og sånn.”

Barna får bevege seg, noko han grunngeve som eit viktig aspekt ved turane. Barnekroppen har behov for bevegelse og aktivitet, særskilt sidan dei er inne på byrjinga av dagen.

Han trakk også fram at den siste dagen er annleis. Då er det fellessong om morgonen, og dagen vert avslutta med ein gudsteneste der foreldre og familie er invitert. Når han vart spurdt om gudstenesta er noko som foreldre og familie støttar opp om kom han med ein refleksjon over kva for ramme ferieklubben har:

”(...)eg tenkjer, dei har jo meldt barna på til aktiviteter i kyrkjeleg regi så då må dei jo kanskje vite at det kan vere gudsteneste der, så.”

I dette utsagnet kjem det fram at han ser ferieklubben som del av det kyrkjelege arbeidet, og at det difor er naturleg med ein gudsteneste i ferieklubben.

I intervjuet kom det også fram at hovudleiaren såg på ferieklubben som ein viktig stad å bli kjend med barn og medarbeidarar i trusopplæringa. Ved å vere i lag over fleire dagar har ein moglegheit til å bli kjent, og det er positivt for andre trusopplæringstiltak som til dømes er avgrensa til nokre timar:

”Så får ein jo moglegheit til å treffe ungene over litt lengre tid. Sånn at når dei då har andre aktivitetar, som gjerne to-timersaktiviteter eller noko sånt, så kjenner ein dei igjen og dei kjenner oss igjen fordi dei har vore her over litt lengre tid. Så det tykkjer

eg er veldig positivt, det at vi har eit arrangement der ein faktisk møter dei og blir litt kjent med dei.”

Etter å ha snakka litt om korleis ferieklubben er del av heilskapen i trusopplæringa og korleis rekruttering av deltakarar gjekk føre seg, kom vi inn på korleis opplegget for Stor-gruppa skilte seg ut. Han forklarte at det er andre type turar, og eigne oppgåver knytt til gudstenesta, og tilpassa oppgåver i bibelheftet. Slik eg forstod det kom det tydeleg frem at turane var annleis, eller at dei var litt spesielle:

”Også er jo (...) den gardsturen litt sånn gulrot (...). Ein må få vere stor for å få vere med på det”.

I utsagnet over kjem det fram at hovudleiar ser på nokre av turane som insentiv for dei eldste barna, altså ein slags premie eller ekstra motivasjon. Det kan hende at han og sette ein samanheng mellom dette og det at dei hadde hatt utfordringar tidligare med rekruttering av dei eldste barna.

4.2.2 Intervju med ung leiar

Eg har også teke med intervju med ein ung leiar. Eg har valt å kalle ho for Katrine. Intervjuet vart gjort medan ferieklubben pågjekk, og Katrine var ein av gruppeleiarane for Stor-gruppa. I intervjuet var rolla som leiar eit innleiande tema, medan intervjuet eigentleg retta fokus mot bibelforteljingar. Eg har teke utgangspunkt i den innleiande delen av intervjuet i presentasjonen under.

Katrine hadde vore deltakar på ferieklubben alle fleire år, men no var ho leiar for tredje året. Når ho vart spurd om kva jobbar ho hadde under ferieklubben, får vi høyrte litt om kva leiarrolle ho har, og då særskilt som gruppeleiar:

No så har eg jobb som, eh, berre leie gruppa mi, eller vere med gruppa mi og passe på at alt går fint. Om (...)det (ikkje) skjer noko så finner vi kanskje på ein jobb, he (flirer litt), nei, ein leik eller noko sånt. Og på starten av dagen så samlar vi gruppa og går opp i (...) kyrkja til klokka er ni. Også (...) går vi ned. Når vi går ned frå kyrkja så har vi sånne gruppeaktiviteter. Då må vi på ein måte få gruppa til å samlast for å gå opp eller få dei dit dei skal (...). Også når vi kjem (...) dit vi skal så er det som oftast nokon som er der (les;leiarar) og har noko dei (barna) skal gjere. Og da... men vi hjelper (...) dei litt med det dei skal gjere. For eksempel første dagen hadde vi (...) bibelkroken som sånn aktivitet og då hadde (...) dei eit sånt hefte. Også (...) gjekk vi litt og hjalp litt med oppgaver og sånn.

Her kom Katrine med mykje informasjon om kva ho og dei andre gruppeleiarane gjorde gjennom dagane, og kva oppgåver dei utførte. Finne på leiker når det trengs, og følgje med på at alt går fint. Dei er med å hjelpe til når det trengs.

Etter å ha snakka litt meir om bibelkroken, kva dette heftet inneheld av oppgåver, fortalde Katrine litt vidare om ”jobben” sin, som ut i frå intervjuet verka som å handle mykje om ”å passe på”:

(...) No hadde vi jo litt øving på song og då står vi berre og passar på at alt går fint. Også når vi er ferdig med det skal vi jo ut på tur. Så då samlar vi gruppa og får dei med på tur, også passar vi på at alt går fint på turen. Også ja, når vi skal heim så må vi alltid samle gruppa og passe på at alt går fint og finne på nokon leikar hvis dei treng noke å gjere når det ikkje er noko som skjer(...). Så då står vi berre og passar på.

Ikkje berre har dei ansvar for å passe på, men dei må også følgje med på om dei treng å setje igang ein leik.

Etter å ha snakka ein del om dei oppgåvene Katrine synes å ha, så vert ho spurd om leiarane får høyre noko i forkant om dei bibelforteljingane som er tema for i år.

Forskar: Men sånn som dette temaet NN og NN som er no denne gongen...

Katrine: Ja..

F: Har de som er leiarar, på ein måte lært noko om det før vi byrjer veka?

K: Nei, det har ikkje vi. Vi har ikkje lært noko. Eller, vi har ikkje hatt noko meir opplæring om det enn det barna får no, det har ikkje vi, men vi lærer jo samtidig med barna når vi er med dei. Eller deltakarane. Så det.

Det tyder på at Katrine reflekterte rundt at ho sjølv som leiar også kan lære noko av bibelforteljingane. Det verka også som ho endra svaret sitt, eller modererte seg når ho gjekk frå å seie at ”vi har ikkje lært noko”, til at dei ikkje har ”hatt noko meir opplæring enn barna får(...)”. Kanskje han var medviten om at han hadde lært noko før, men at leiarane ikkje har hatt eigen førebuing eller *opplæring* til tema.

4.3 Observasjon av leiarmøte

Den første dagen vi var med på ferieklubben kartla vi kva for aktiviteter og deler av programmet vi skulle prioritere. Kva skulle på film, observerast m.m. Etter å ha intervjuet to av dei hovudansvarlege leiarane for veka, vart vi med på ein leiarsamling der alle medleiarar skulle vere samla.

Vi kom inn i rommet der leiarsamlinga skulle vere. Her var det fleire sofagrupper, og det satt nokre ungdomar i den eine sofagruppa. Eg stod og såg litt på medan det vart rigga til møtet, og såg at det kom fleire til etterkvart som det nærma seg møtetid.

Då vi hadde sett oss ned i ringen såg eg på alle som sat i ringen. Det var så vidt plass til alle. Det var over 30 leiarar i ringen, og alt frå barn i 11-12-årsalderen til godt vaksne. Ein av hovudleiarane for ferieklubben, og som hadde ansvaret for leiarsamlinga, uttrykte først kor kjekt det var at så mange kunne vere med, og sa deretter at vi skulle ta ein presentasjonsrunde og seie noko om kvifor ein er med på ferieklubben. Eg kunne sjå at det var ein overvekt av unge leiarar, spennet mellom 11 til 20-åra. Kvar og ein forklarte sine oppgåver, og vi kunne høyre at dei hadde mange forskjellige oppgåver. Nokre hadde ansvar for å lage venskapsband, nokon skulle vere gruppleiarar og vere med på tur, og nokon hadde hovudansvar for uteleik. Den som var ansvarleg for morgonsamlingane fortalde kva bibelforteljingar som var tema for desse samlingane, og at ein av forteljingane ”vert dei iallefall kjend med”. Den skulle vere del av ein dramaaktivitet også.

Vi som var frå forskingsgruppa presenterte oss også, og fortalde litt om kvifor vi skulle vere med i ferieklubben. I tillegg fekk leiarane informasjon om informert samtykke.

Etter at vi hadde gått gjennom programmet kom leiaren for samlinga med ein oppfordring til dei andre leiarane om å tenkje gjennom nokre spørsmål i løpet av dagane: Kva i ferieklubben er kjekt/bra, kva kan gjerast annleis og kva bør ein huske på til neste år?

Deretter tok ein anna vaksenleiar ordet, for å seie noko om ”å vere leiar i ferieklubben”. Ho snakka om ulike situasjonar og korleis leiarane skulle forholde seg til deltakarane og kvarandre. Mellom anna trakk ho fram at leiarane var førebilete for barna, og at leiarane difor må passe på å setje grenser og fordele merksemda mellom deltakarane. I situasjonar der leiarane kanskje var usikre på kva dei skulle gjere, kunne dei gå til hovudleiarane for

ferieklubben. Etter å ha nemnd fleire ting, som omhandla relasjonar til deltakarane, trakk ho fram at ”vi er eit team som jobber i lag”, og at det er viktig å ta vare på kvarandre.

På slutten av møtet vart leiarane sett til ulike praktiske oppgåver for å gjere ting klart til dagen etter.

4.4 Observasjon av aktivitetane

Under følgjer observasjonar, i form av bearbeida feltnotat, av fire aktiviteter som fann stad i ferieklubben: Klatreaktivitet, gardsbesøk, postløp i skogen og salmeaktivitet.

4.4.1 Klatreaktivitet

Etter at eg hadde observert dramaaktivitet med ei Miks-gruppe dro eg på tur saman med dei eldste deltakarane på Stor-gruppa. Eg fann dei utanfor kyrkjelydshuset og gjekk saman med dei til ein minibuss som stod klar på parkeringsplassen. Vi hadde først litt trøbbel med å kome oss av garde fordi sjåføren sleit med giringa på bussen. Det blei litt humor av det og barna lo. Etter ti minuttars køyring var vi framme ved ein hall. Bygningen kunne minne om eit gammalt industrilokale på utsida. Når vi gjekk inn kjende eg varmen slå i mot meg, og det var nesten som å vere i varmare strøk. Inne var det varmt og godt. Alle måtte ta av seg sko og sokkar rett etter at vi hadde kome inn. Det var to sandvolleyballbaner der, og nokre benker i det eine hjørnet på den sida vi hadde kome inn. Lengst frå oss, bak dei to sandvolleyballbanene, var det ein klatrevegg, og der stod det nokre instruktørar klare til å ta i mot folk. Hovudleiaren for gruppa og turen samla alle ved benkene og sa at alle måtte ete lunsj før vi kunne byrje med aktiviteten. Deretter sa leiaren at dei som vil kunne prøve å klatre, og elles leike i sanden og spele volleyball. Men først måtte vi ete matpakke. Vi sat i ro ei lita stund og åt matpakkane våre, men etter kvart som barna vart ferdige å ete byrja dei å leike i sanden. Og nokre sprang over sanden og bort til klatreveggområdet.

Eg bestemte meg tidleg i aktiviteten for at eg skulle vere mest i ein observatørrolle og sjå kva som skjedde, men samstundes vere open for samtale. Likevel ende det raskt med at eg veksla mellom rein observasjon og ein meir deltakande rolle, fordi eg var i samtale og kommunikasjon med både deltakarar og leiarar/instruktørar.

Eg valde å gå bort til klatreveggen for å sjå på kva som skjedde der. Nokon var allereie i gong med å klatre oppover veggen. Eg stod litt på avstand frå veggen, saman med barna som venta på sin tur. Dei stod og småprata med kvarandre, såg litt bort på meg, og så var det ei jente

som spurde: ”Kvifor har du bok?”. Ho hadde tydeligvis sett at eg sat med notatboka mi. Eg svarte: ”Det er fordi eg skal klare å hugse kva vi gjer her”.

Ved klatreveggen var det tre-fire vaksne som var instruktørar. Det viste seg at desse var henta inn frå den lokale klatreklubben i området, noko eg fekk informasjon om i etterkant. Ein av instruktørane sikra ei jente som var eit stykke oppe i veggen. Han spurde henne om ho hugsa korleis ho kjem seg ned. Jenta bekrefta at ”Ja da”, det skulle ho klare. Instruktøren sa at ho måtte lene seg bakover. Sikraren heldt i sikringstauet og slapp ut tau etterkvart som jenta hoppa seg nedover veggen ved å lene seg bakover og sparke frå med beina.

Alle instruktørane som sikra ga tilbakemeldingar til deltakarane undervegs medan dei klatra, som ein slags rettleiing. Ein av dei sa mellom anna: ”Om du bruker alle musklane i beina og strekk ut... bra! Så kan du ta foten opp på den og den”. Ei anna jente som skulle klatre i veggen fekk hjelp av ein sikrar til å få på seg klatreselen. Den som sikra forklarte korleis han sikra og jenta kunne sjå korleis mekanismen i karabinkroken fungerer. Etterpå, når jenta hadde byrja å klatre spurde eg instruktøren kvifor dei gjorde dette før dei klatra. ”Det er kameratsjekk. Det er noko man gjer kvar gong man skal klatre”. Han forklarte at den som skal klatre sjekkar at sikringa sitter hos den som sikrar, og den som sikrar sjekkar at tauet og beltet er godt festa hos klatraren.

Fleire av barna fekk prøve å klatre mange gonger, medan det var nokre av barna som ikkje klatra i det heile. Etter å ha sett på klatringa ei stund gjekk eg bort på sandvolleyballbana og såg på fire-fem gutar som leika i sanden. Dei slengte seg i sanden, lo, og kasta ein volleyball over nettet til kvarandre. I ein periode av leikinga kunne eg høyre at dei diskuterte noko som kunne minne om reglar. ”Dersom vi slår ballen ut av bana så er det poeng.” Dette var den regelen eg hugsar at ein av gutane kom med. Dei sprang rundt og lo. Desse gutane kasta seg og sprang i sanden og leika i lag heile økta. Eg vart med å kaste litt ball saman med dei, og merka at eg syntes det var utfordrande å ikkje ta styringa over aktiviteten dei heldt på med. Dei fire gruppearane, som var med i hallen, satt ein stor del av tida langs den eine veggen og såg på at ungane leika og klatra. Innimellom var det nokre av barna som gjekk bort til dei og prata eller sette seg i lag med dei.

Heilt mot slutten av aktiviteten i hallen gjekk eg tilbake til klatreveggen igjen for å sjå litt meir på dei barna som klatra. Eg såg at ei av jentene var langt oppe i veggen. Ein liten gjeng på fire-fem barn stod og såg på og kom med oppmuntrande ord. Det same gjorde han som

sikra. Ho klarte å komme heilt til toppen og ta i taket. Sikraren hennar gav beskjed om at når ho ville ned kunne ho lene seg bakover og byrje å hoppe nedover langs veggen.

Det var vanskeleg å høyre, men jenta sa noko om at det ikkje gjekk. Vi såg at ho lente seg på tauet, men ho bevegde seg ikkje anna enn at ho dingla litt sidelengs der ho satt i selen. Etter eit minutt kunne vi høyre at jenta byrja å gråte. Han som sikra prøvde å sleppe ut tau, men ingenting såg ut til å fungere. Det gjekk nokre minutt til før ein av dei andre instruktørane tok på seg ein sele og byrja å klatre opp til jenta. Ho vart òg sikra. I løpet av denne hendinga var det fleire av barna som ropte til jenta at dette skulle gå bra, dei sa at ho var tøff og liknande ting. Det same gjorde instruktøren som klatra opp til henne.

”Når Klara kjem ned igjen så må vi gje ho ein skikkelig gruppeklem”, sa ein gut til dei andre deltakarane som stod og såg på. Nesten i kor svarte dei andre; ”Ja...”. På toppen såg vi at instruktøren som hadde klatra opp heldt rundt jenta og sa noko som at dette skulle gå bra. Deretter byrja ho å snurre jenta sakte rundt tauet. Eg kunne sjå at sikringstauet jenta hang i hadde kveila seg saman. Etter at instruktøren fekk gjort det, kom dei seg ned saman, og tilbake på golvet samla fleire deltakarar seg rundt henne. Dei gav ho ein gruppeklem og sa at ho var kjempemodig.

Etter at ho hadde kome seg ned spurde eg instruktøren som hadde henta jenta ned kvifor ho ikkje kom seg ned sjølv. Instruktøren forklarte at tauet hadde surra seg fast, noko som betydde at det var som ein stram knute når jenta prøvde å sleppe seg nedover. Økta vart avslutta ikkje lenge etterpå då minibussen var tilbake for å hente oss, og køyrde oss tilbake til kyrkjelydshuset.

4.4.2 Observasjon på gardsbesøk

Dagen etter at eg var med på klatreaktiviteten vart eg med same gruppa på ein tur til ein gard. Eg bestemte meg tidleg for å vere meir deltakande i min observasjon, og dermed delta endå meir i samtaler og aktiviteten som vi heldt på med.

På denne turen var eg og ei anna frå forskingsgruppa med. Ho var med for å foreta nokre intervju med barna medan vi var på gardsbesøket. Då vi hadde kome fram til garden vart gruppa delt i to. Den eine gruppa skulle først være med å sjå på hønene og deretter køyre traktor med ein leiar. Denne leiaren, ei kvinne, var godt kjend på garden. Den andre delen av gruppa gjekk først saman med bonden i fjøsen til kyrne, og deretter bytta vi. Eg følgde den gruppa som skulle inn til hønene først.

Inne i låven var det mange høner. Det var mørkt, men nokre lysstoffrøyr gav oss nok lys til å sjå. Hønene var fordelt på to bur på om lag 2 kvadratmeter kvar. Midt i rommet var det nokre høner som sat åleine i bur. Eit av barna kommenterte at det lukta rart. Mange av hønene mangla fjær, og nokon var nesten heilt ribba for dei. Etter kvart byrja nokre av barna å stille spørsmål:

Barn: ”Kvifor er det nokon av hønene som ikkje har fjær?”

Leiar: ”Fordi det er andre høner som har nappa dei. Og dei hønene er på straff. Det er dei som sit åleine i bur.”

Barn: ”Kvifor gjer dei det?”

Leiar: ”Dei er rett og slett stygge mot kvarandre. Det er eigentleg litt sånn som oss menneske, at vi ikkje er snille mot kvarandre eller mobbar. Hønene plukkar på kvarandre. ”

Barna kommenterte hønene vidare, og snakka til hønene. Fleire gonger høyrte eg at nokon sa ”stakkar” og liknande ord. Hønene sprang rundt i bura og nokon hakka på kvarandre. ”Pass deg for den”, var det eit barn som sa i det ei høne var i ferd med å bli hakka på.

”Eg har berre sett høner med fjær før og ikkje såne utan”, var det eit anna barn som sa medan vi gjekk ut igjen frå låven.

Etter at eg hadde vore med den eine gruppa både i låven hos hønene, prøvekøyrd traktor og vore på besøk hos kyrne, gjekk eg inn for å notere ned noko av det eg hadde observert. Eg tok av meg skoa og gjekk forbi stova og inn på kjøkkenet der kona til bonden sat. Lat oss kalle ho for Sigrid. Ho sat og kikka ut av kjøkvindaugget. Innimellom gjekk ho litt rundt, med hendene folda på ryggen. Medan eg var inne på kjøkkenet oppdaga eg at det stod nokre brett med kaker der, nokre mugger med saft og kanner med kaffi der. Eg spurde Sigrid om ho dette var laga til for oss. Ja, det hadde ho.

Etter kvart kom barna og leiarane. Leiarane gav beskjed om at vi måtte finne frem matpakka, for no skulle vi ete lunsj saman. Med mange deltakarar og 8-9 leiarar og oss får forskargruppa vart det trongt om plassen i stova. Men alle fekk ein plass å sitte, både rundt spisebordet og i salongen. Vi sette frem glas på borda og mugger med saft, før vi sang eit bordvers saman og byrja å ete matpakka. Dei som ville ha kaffi fekk servert det, og praten gjekk under heile lunsj. Eg satt saman med nokre av gutane på gruppa og prata saman med dei. Vi snakka både om det å vere på besøk på ein gard, og andre ting dei ville fortelje om. Ein av gutane fortalde at han budde på nabogarden.

Då vi hadde ete opp matpakka kom Sigrid ut i stova med kakefat, og dei vart sende rundt slik at alle fekk kvart sitt stykke. Då vi var ferdige å ete og skulle dra tilbake til kyrkjelydshuset gav ein av leiarane beskjed om at vi måtte si takk for kake og saft. Alle gjorde det, både barn og vaksne. Deretter gjekk vi ut i gangen, kledde på oss yttertøy og gjekk ned til bilane som stod og venta på oss.

4.4.3 Observasjon av eit filmopptak av postløp i skogen

Postløpet eg har observert på film hadde 12 postar. Av omsyn til plassen kan eg ikkje ta med alle her, men gjev innblikk i samlinga før dei gjekk ut for å finne postar. I tillegg følger vi to jenter gjennom postane, men eg kan ikkje gjengi alt som skjedde på kvar post, då det er for omfattande. Det fann stad i det eg vil kalle Skogsparken.

På byrjinga av filmopptaket kan eg sjå at ei av leiarane, ho som var hovudansvarleg for turen til Skogsparken, prøvde å få barna si merksemd. Ho prøvde å få alle til å lage ein ring med at dei skulle halde kvarandre i hendene. Ho fekk merksemda til barna ved å ha ein hermeleik: ”Alle som høyrer kva eg seier, vink. Alle som høyrer kva eg seier smil..” Dei som høyrde kva ho sa gjorde dei rørsleane som ho ”befalte” dei å gjere. Så forklarte ho kva som skulle skje:

Leiar (L): ”No skal alle saman få kvar sin sånn svarslipp.” To barn strekker handa fram for å ta ein lapp. Leiaren ser på dei og seier: ”Nei vi må vente litt, sant?”.

L: ”Og så skal dokke få lov til å springe rundt og...”

Eit barn (barn 1) skyt inn før forklaringa er ferdig: ”Å finne oppgåver!”

Leiar:finne svar på postar.”

Du høyrer på filmen at eit barn seier ”Hæ?”. Barn 1 seier: ”Eg trudde det var oppgåver.”

L: ”Finne svar på postar eller oppgåver som henge rundt på trea. Det er sånne kvite lappar. Og dokke kan vere fleire i lag”. Straks leiaren har sagt dette er det nokre av barna som klemmer kvarandre, og nokon hoppar mest på andre.

Leiaren forklarar at det er tre leiarar som har svar på postane, og at dei kan få kryss på oppgåvene hos dei. ”Resten av leiarane kan springe rundt og hjelpe dokke om det vert vanskeleg.” Når dette er sagt samlar barna seg rundt hovudleiaren for å få svarslippene og byrjar å springe til dei ulike postane.

Han som filmar og observerer aktiviteten spør to barn om han kan vere med dei. Eg kallar dei frå no av for Siri og Gustav. Dei ser på han og seier at han kan det. ”Kom!” roper Gustav, og

på filmen kan eg sjå at begge to byrjar å springe av garde over graset. ”Ein post! Her!”, seier han igjen og står ved ein busk og held i ein kvit lapp som heng der. ”Bla, bla, bla”, seier Siri. ”Kva står der? Lese, lese, lese. Kva står der?”, seier Gustav. Siri mumlar eit eller anna om lesing. Forskaren spør om han skal lese for dei, og så les han spørsmålet høgt, medan han filmar det.

”Kor gamal er du når du slutter på barneskulen?”

”Hm? Eg har ikkje peiling” seier Siri.

Forskaren les opp svaralternativ: ”Er du a) 10-11 år b) 11-12 år eller c) 12-13 år”

Siri seier at ho har bursdag på skulen, og Gustav legg til at ”vi to har bursdag i haustferien.

Dei diskuterer seg i mellom, og vart etter kvart einige ved at Siri peikte på alternativ c) og sa ”skal vi ta den?”. Observatøren seier at det er alternativ ”c”, og dei seier at dei vil svare det.

Dei spring bort til ein av leiarane og Gustav seier spørsmålet og at dei svarte ”c”.

Dei spring til ein av leiarane for å få kryss på svarslippen. Dei kjem bort til ein leiar og han spør kva for spørsmål dei fekk. Dei får eit kryss på svarslippen og byrjer å gå. Gustav

oppdager ein post og roper ”der er ein post!” og dei spring av garde til ei anna busk. Igen

spør Gustav kva som står på lappen. Observatøren spør dei om dei kan lese, og Siri er rask

med å svare at det kan dei ikkje. ”Du må lese!” seier ho og ser opp på observatøren. Han les

spørsmålet som er ”Kva heitte mora til Jesus?”. Nokre sekunder seinare svarer både Siri og

Gustav ”Maria!”. Dei får svaralternativ frå observatøren etter at dei har sagt dette, der Maria

er eit alternativ, og dei gjentar ”Maria”. Dei spring til ein av leiarane og Gustav seier

spørsmålet og det svaret dei har kome fram til. Leiaren bekreftar at dei har riktig svar ved å

seie ”heilt riktig” og gjev dei eit kryss.

Gjennom heile postløpet gjentar dette mønsteret seg. Dei ser ein post, spring til den, spør kva som står, og det verkar ofte som dei gjetar svaret. Det verkar som dei ikkje kan lese, iallefall ikkje setningar, men dei kan lese tala. Nokre ganger svarer Siri og Gustav på spørsmålet før dei har fått svaralternativ, mellom anna når dei får spørsmål om kva mannen som bygde arken for å redde dyra og dei gode menneska frå syndfloden. ”Noah!” Svarte dei begge ganske raskt, og observatøren gav ingen alternativ sjølv om det stod på posten. Då han spurte dei korleis dei visste det, svarte dei at ”Vi berre veit det”. Gjennom filmopptaket observerte eg også at dei nokre gonger gløymde spørsmålet og svaret på postane i det dei kjem til leiaren for å avgje svar. Då måtte dei springe tilbake og prøve på nytt. Den same seansen skjer dersom dei kjem med feil svar. I tillegg kan eg høyre at dei tel kor mange riktige dei har undervegs i postløpet. Ein del av spørsmåla er relatert til bibeltekstar og bibelske personar, og ein av

postane har spørsmål er om kyrkja dei høyrer til og kva farge det er på teppet i midtgangen. Når dei er ferdige med alle postane går dei til ein av leiarane som tek inn svarslippen, og dei får eit smilefjes teikna på hendene.

Leiaren seier: ”Sjølvsagt skal de få smilefjes.

De har jo vore så flinke.”

4.4.4 Observasjon av eit filmopptak av Salmeaktiviteten

Før eg presenterer observasjonane av sjølv salmeaktiviteten vil eg trekke frem den samtalen som eg hadde med leiaren av aktiviteten i etterkant. Eg sat på eit kjøken på kyrkjelydshuset då leiaren kom inn og sette seg ned ved meg. Vi byrja å prate i lag medan vi drakk kaffi, og det var då ho fortalde meg om salmeaktiviteten:

”I stad skulle vi lære songar til gudstenesten sidan dei eldste barna skulle vere forsangarar på dei... men dei kunne jo alle songane frå før av... så då hadde vi jo mykje tid igjen. Så kom eg på at eg hadde ein salmequiz liggande som vi kunne bruke.”

Etter denne samtalen snakka eg saman med ein av dei andre i forskingsgruppa som hadde vore der og observert aktiviteten, og vart nysgjerrig på korleis det føregjekk. Observasjonen følgjer under:

Stor-gruppa skulle øve på songar til gudstenesten, sidan dei hadde fått i oppgåve å vere forsangarar. Filmen starta i det dei skulle synge ein salme.

Leiaren for aktiviteten seier at ”no kan de snart 3 salmar.”

To av gruppeleiarane får beskjed om at dei kan kome fram og stå på gulvet og vise bevegelser til songen. Leiaren spelar på keyboardet, og alle saman syng ”Lean on me”. Nokon sit, nokre av barna og gruppeleiarane syng medan dei ser i salmeboka, og ein del syng medan dei lagar bevegelser.

Etter at dei har sunge gjennom songen seier leiaren, medan ho tel på fingrane: ”No kan de 1, 2, 3 songar, eller salmar som det heiter i denne boka”. Ho held opp Norsk Salmebok. Nokre av barna telte i kor med henne.

Leiar: ”No må eg spørje deg, Steffen (ein av gruppeleiarane), skal vi ta ein til salme eller skal vi ta spørsmål no?”

Steffen: ”Eg trur vi kan ta spørsmål no.”

Leiar: ”Okei, men eg er nøydd til å fortelle litt meir om denne boka før de får spørsmål”.

Leiaren held opp salmeboka igjen. Eg kan sjå at deltakarane også har eit eksemplar kvar av

boka. Leiaren gjev beskjed om at dei kan slå opp på nr. 602. Deltakarane opner salmebøkene og blar gjennom. Leiar: ”Eg skal forklare litt fordi det kan vere litt vanskelig. Ser de at det er 3 bokstavar øvst der. TOM. Det finnst mange *tommar* i denne boka. Og kva trur de T står for?”

Fleire deltakarar seier ”Tekst”. Vidare forklarar leiaren, på ein måte i samtale med deltakarane, kva dei to andre bokstavane står for. Ein deltakar kjem etterkvart fram til at O står for oversetter, etter at leiaren hadde lese opp navnet på personen som stod etter bokstaven T. Det var eit namn på ein person frå eit anna land. Fleire svarar at M står for melodi. Det kjem fram i samtalen at det hadde dei snakka om tidlegare medan dei sang salmane.

Etter at dei har snakka om ”TOM” peikar leiaren på det som står nedst i høgre hjørnet på salmeboksida. Ho seier at det står nattverd, og spør deltakarane om dei veit kva nattverd er for noko. Nokre av deltakarane svare at dei veit og nokre svarer nei. Leiaren henvend seg til ei jente som held handa i veret. Ho svarer at det er noko man gjer i kyrkja, der ein får ”vin utan alkohol og papirflatbrød som ein kan ete”. Leiaren svarer ja, og stiller eit spørsmål om kva som skjer i påska:

Simon svarer raskt: ”Vi får påskeegg!”

Leiar: ”Ja, men kva meir skjer i påska?”

Katrine: ”Gud stod opp frå grava”.

Sigurd: ”Jesus døde og stod opp frå grava også er det pinse”.

Leiar: ”Ja, men kva er det som skjer før Jesus døyr og står opp? Palmesøndag rir Jesus inn i... Jerusalem, på eit...”

Alle i kor: ”Esel”

Leiar: ”På eit esel. Også på skjærtorsdag kva gjer Jesus då?”

Martin: ”Nattverden!”

Leiar: ”Han samlar seg med disiplene og bryt brødet som vi seier...”

Kjetil: ”Det siste måltidet!”

Når det har gått ein stund er samtalen ferdig. Leiaren seier at dei skal dele seg inn i grupper, fem på kvar gruppe. Gruppeleiarane hjelper dei. Det er fleire som har ønsker om å vere i lag. Observatøren, som filmer hendinga, vel å setje seg saman med ein av gruppene. Dei har fått eit ark med mange spørsmål på og som handlar om salmer. Gruppeleiarane sit også i lag med dei og rettleiar undervegs. Eit spørsmål lyder ”Kor mange dåpssalmar er det i NoS?”.

Gruppeleiararen på den gruppa som vert observert forklarar at NoS er ”denne boka, Norsk

Salmebok”. Alle i gruppa har kvar si salmebok, og det kan sjå ut som at samtlege blar i den medan dei driv med gruppearbeidet. Dei byter seg i mellom på å skrive ned svara. For kvart spørsmål kan eg høyre og sjå at dei kjem med forslag og diskuterer. Gruppleiaren hjelper til med å finne frem og gjev tips til korleis dei kan slå opp på dei ulike salmene. Ei av oppgåvene er å seie kor mange julesongar dei kan. I bakgrunnen kan eg høyre at det er fleire som syng julesongar.

Etter kvart kjem dei til eit spørsmål som handlar om kor mange språk ein kan syngje denne salmen på. Ein av deltakarane, Synnøve, byrjer å bla i boka etter det salmenummeret som står i spørsmålet. Ho ligg på magen, litt utanfor ringen som gruppa sit i. Ein kan sjå på filmen at medan ho blar held ho den andre handa foran boka, slik at boka vert skjerma. Ei av dei andre kommenterer ”Kvifor held du handa der? Du veit at det er eit gruppearbeid”. Etter nokre sekunder ser det ut til at ho har funne salmen og seier ”4”. Ho har funne ut at salmen kan syngjast på fire språk. Nokre av dei andre diskuterer spørsmålet igjen, og det kan verke som dei er uenige om noko. ”Eg veit ikkje” seier ei anna jente når spørsmålet vert lest opp på nytt. Nokre andre blar opp i salmeboka, finn den utvalde salmen og tel høgt: ”1, 2, 3, 4! 4 språk!”. ”Eg sa jo det”, mumla Synnøve.

”No må ikkje de bli sure på kvarandre, sant? Dette er berre gøy!” seier gruppleiaren.

Etter nokre minutter til seier hovudleiaren for opplegget at dei må avslutte, fordi dei skal bort i kyrkja for å ha gudsteneste. ”No vil eg høyre kva de har svart!” Seier ho, medan ho står ved notestativet midt på gulvet. Når hovudleiaren går gjennom spørsmåla syng ho dei, nesten som ho messer eit liturgisk ledd. Det viser seg at mange av gruppene har svart feil på ein del av spørsmåla om kor mange julesalmer der er, og kor mange nattverdssalmer der er. Dei har tydelegvis telt feil, men dei har nytta registeret og oversikta i byrjinga av salmeboka for å finne frem. Ein av gruppleiarane forklarte det slik. ”Men det gjer ingenting” seier hovudleiaren, ”dokter er så flinke for de har skjønt korleis de skal slå opp.”

Til slutt synger alle saman første vers på ”Måne og sol”, sidan siste spørsmål var å fullføre linjene i denne salmen.

5. ANALYSE

Med utgangspunkt i dei episodane og utdrag av intervju har eg funne fram til nokre kategoriar for vidare diskusjon og analyse. Eg vil knytte dei ulike tema/kategoriar til læringsteorier og tidligare forskning på trusopplæring. Desse tema er teke ut av episodene og kan hjelpe til i diskusjonen om korleis trusopplæringsaktiviteter er tilrettelagt for læring. Eg trekkjer her fram sider ved det empiriske materiale som kjem til å vere med i ein vidare drøfting seinare.

Med utgangspunkt i kodinga har eg sett opp seks kategoriar for analyse, og vert behandla i same rekkefølge:

Relasjonar i ferieklubben, leiarane si rolle som hjelparar og rettleiarar, læring som praksis, oppleving og refleksjon, føresetnader for læring og trusopplæringa sitt innhald i aktivitetane.

5.1 Relasjonar i ferieklubben

Gjennom episodane og utdraga frå intervjuet verkar det som relasjonar er sentralt for ferieklubben sine aktiviteter. Hovudleiaren understreker at ferieklubben er ein viktig arena for å verte kjend med barna, nettopp fordi ein er saman over fleire dagar. Det er positivt for andre trusopplæringstiltak også, og ferieklubben vert sett på som ein relasjonsbyggjande arena. Sosialiseringa er ein viktig del av opplegget. Dei skal oppleve at dei høyrer til i kyrkja, og at dei kjenner igjen dei som driv trusopplæringa og som er med i det kyrkjelege fellesskapet. Noko av det same kjem fram i den lokale planen, då det både under livstolking og livsmestring vert nemnd at ”å oppleve fellesskap og venskap” er ein del av veka. ”Fellesskap og omsorg” er ein del av kristen tru i praksis i følgje planen, så det tyder på at det er ein sentral del av veka og aktivitetane.

Ei anna side ved relasjonsbegrepet knyter seg til ordet *førebilete*. Den lokale planen inneheld spørsmål om korleis vere eit godt førebilete, legg vekt på at leiarane fungerer som førebilete for barna, og dei eldre barna er førebilete for dei yngre. Under leiarmøtet vart dette også presentert som ein viktig bit av leirolla, og at som førebilete for barna har leiarane eit ansvar for å fordele merksemda, og ikkje berre ta vare på nokre av deltakarane. Korleis ein oppfører seg i relasjon til deltakarane påverkar korleis deltakarane ser på kvarandre og korleis dei sjølve behandlar kvarandre. I eit deltakarperspektiv på læring vil det då handle om korleis ein er del av ferieklubben, og korleis ein ønskjer at barna skal vere overfor kvarandre. Denne vektlegginga av førebilete kan tyde på ein forståing av at det foregår modellering i

ferieklubben, og at korleis ein oppfører seg overfor kvarandre er med påverke både leiarar og deltakarar. I situasjonen når ei jente sit fast i klatreveggen utviser nokre av dei andre barna ein omsorg og ”modell” for korleis ein behandlar kvarandre når noko vanskeleg skjer. Dei avgjer at dei må gje ho ein gruppeklem når ho kjem ned, kanskje for å trøste og vise medkjensle, og er i så måte eit førebilete på korleis ein behandlar nokon som har det litt tøft.

5.2 Leiarrolla i spennet mellom ”reiseleiarar” og hjelparar

Eit sentralt punkt for å kunne seie noko om læring i ferieklubben er gruppeleiarane sin rolle. Som det kjem fram av intervjuet med Katrine, ein av gruppeleiarane for dei eldste barna så er dei med og ”passer på at alt går fint”. Som gruppeleiarar skal dei sørge for at læringsmiljøet er godt, at det går fint når dei skal på tur, til ulike aktiviteter også vidare.

I tillegg har dei ein funksjon som hjelparar og rettleiarar: dei kan hjelpe deltakarane med oppgåver og rettleie dei, slik Katrine sjølv eksemplifiserer med bibelheftet. Også under postløpet fekk barna beskjed om at leiarane kunne hjelpe dei med postene om det vart for vanskeleg. I salmeaktiviteten då dei dreiv med gruppearbeid synte den eine gruppeleiararen same funksjon. Ho hjalp deltakarane å slå opp, forklarte kva NoS stod for og kva for bok det var.

Også instruktørane som er med på klatreaktiviteten fyller ein slik rettleiande rolle, då dei hjalp deltakarane med å klatre. Deltakarane var avhengige av dei fordi dei sikra og gav tips undervegs i klatringa. Det vart difor også særskilt tydeleg at gruppeleiarane ein meir ”passe på”-rolle når klatringa pågjekk. Dei sat for det meste og såg på det som skjedde, og deltok ikkje saman med barna som dreiv med anna leik medan nokre var i klatreveggen. Særskilt var det merkbar då ein gutegjeng vart ståande åleine å drive med sitt, før eg involverte meg i deira volleyball-leik. Gruppeleiarane er med som reiseleiarar som passer på at ting går greit, men involverer seg ikkje så mykje i det barna gjer. Eg kan ikkje seie at dette gjaldt heile ferieklubben, men det vart særleg synleg under klatreaktiviteten, og intervjuet med Katrine forsterkar ein slik forståing av leiarrolla.

5.3 Å lære seg klatring og å slå opp i salmebok – Læring som praksis

Barnehagepedagogikken vektlegger at barn lærer gjennom å gjere, å drive med ein verksemd eller som Dewey seier det, ein ”occupation”. I ferieklubben er mykje av aktivitetane nettopp handlingsorienterte, der barna får delta i ein praksis eller verksemd. Det er som hovudleiaren seier det, nemlig at dei får ”prøvd seg på forskjellige ting”. Ho seier likevel ikkje så mykje om kva målet for aktivitetene er og kvifor det er sentralt at dei få prøvd ut ulike ting.

Eit sentralt eksempel på ein occupation eller verksemd var klatreveggen. Her fekk deltakarane delta i praksisen ”klatring”, med alle dei sidene som er sentralt for denne praksisen. Barna som var ved klatreveggen måtte sjølv sjekke at sikraren sitt tau sat godt fast gjennom ”kameratsjekken”. I tillegg er det eit samarbeid mellom sikrar og klatrar for at klatraren skal kunne gjere klatringa. Det er i så måte også ein form for ferdigheitslæring. Deltakarane lærer ferdigheiten å klatre.

Den andre hendinga eg vil trekkje fram er salmeaktiviteten. Den er i første omgang dialogisk og formidlingsorientert, men den er som ein heilskap handlingsorientert. I likskap med forklaring av sentrale gjeringar og sikring i klatreveggen, vert deltakarane her introdusert for salmeboka gjennom salmesang, informasjon om funksjon og kva dei ulike delene er. Dei sit med kvar sin salmebok og slår opp, bruker og undersøker. Gjennom quizen samarbeider og diskuterer deltakarane i dei ulike gruppene korleis dei skal finne svar på oppgåvene, og får samstundes rettleiing og tips av gruppeleiar. Her kan vi gjenkjenne samarbeidande problemløysing hos Dewey (1916), men samstundes ein tydeleg sosial praksis, nemlig det ”å slå opp i salmeboka”. Sjølv gruppearbeidet som samarbeidande problemløysing treff eit kritisk punkt når ein av deltakarane vert skulda for å ikkje delta i gruppearbeidet, fordi ho skjuler salmeboka si med handa medan ho blar gjennom. Jenta sitt svar, som viser seg å vere rett, vert ikkje gyldig eller høyrd, fordi dei andre truleg opplev at ho har gått ut av samarbeidet. I staden les dei spørsmålet på nytt og nokre andre finn fram til salmen og svarer. Det er og viktig å trekke frem at det samarbeidande fellesskapet knyter seg til ein artefakt og ein verksemd, nemlig praksisen ”å bruke salmebok”. Ser vi det i lys av Dewey (1996; Brinkmann 2006) sitt syn på utdanning og oppdraging driv dei med samarbeidande problemløysing. I tillegg gjer dei ein praksis som er relevant for røynda, altså praksisen, som her skjer i kyrkjelydshuset og som ein eigen aktivitet, spring parallelt med den faktiske

bruken av salmeboka, og då særskilt i gudsteneste. Då veit dei meir om kva boka inneheld, og korleis dei kan bruke den. Samtalen i forkant av quizen er difor ein sentral del av praksisen å bruke salmebok. Dei får informasjon og sjølv seie kva dei tro dei ulike symbola og kategoriane for salmar betyr, og dei får slå opp i salmeboka sjølv. Informasjonen er ikkje lausreve frå artefakten eller praksisen, men gjev salmeboka og praksisen ”å bruke salmebok” ein vidare meining.

5.4 Oppleving og refleksjon under gardsbesøket

Noko av det barnehagepedagogikken og småskulepedagogikken har vore oppteken av er også læring gjennom oppleving. Barna treng å oppleve, sanse, undersøkje dei faktiske fenomena for å sjå kva det inneber for å sjå samanhangen til den faglege kunnskapen.

I ferieklubben var det lagt opp til fleire turar ut i naturen, slik det óg kjem fram i den lokale trusopplæringsplanen: Barna skal bli kjende med kyrkja og naturen rundt kyrkja. Dei skal altså oppleve naturen og det å vere på tur, som hovudleiaren uttrykkjer i intervjuet. For den eldste gruppa var ein av desse turane til ein gard. Dei var i nærkontakt og såg på høner, kalver og kyr, og fekk prøvekjøyre traktor, og slik sett oppleve noko av gardslivet. I tillegg til dette var dei gjester i heimen til bonden, og ikkje berre ute i fjøs og låve. Dei fekk kome inn og ete matpakke, og vi fekk servert kake og saft av kona til bonden.

Ifølge Skram er ei viktig side ved opplevingsorientert læring at barna får moglegheit til å uttrykke seg, stille spørsmål og på den måten få reflektere over det dei opplever (Skram 1996). Det møtet som nokre av barna hadde med hønene kan til dømes vere ein slik stad. Dei fekk stilte spørsmål og fekk samstundes hjelp til å forstå kvifor hønene mangla fjær, og kvifor nokon vart straffa. At leiaren samanlikna det med korleis vi menneske er mot kvarandre, at vi også er slemme kan vere ein måte å knyte denne erfaringa til ein større forståing av at verda ikkje berre er god. For eit av barna var truleg dette ein erfaring som endra bilete på korleis livet til gardsdyr er, når ho seier ”eg har berre sett høner med fjør før, og ikkje såne.”

5.5 Føresetnader for læring

Eit anna viktig tema for analyse vart korleis deltakarane sine føresetnader får spele inn for utforminga av dei ulike aktivitetane. Som hovudleiaren seier i intervjuet skal til dømes opplegget for dei eldste barna vere tilpassa dei, noko som både handlar om at dei har vore med fleire år, og at dei er eldst. Samstundes verkar det óg som at tilpassinga heng saman med

eit særskilt insentiv, slik eg forstår hovudleiaren si påpeiking av at gardsturen og båtturen er ”ein gulrot”, altså ein ekstra motivasjon for dei eldste. Altså heng tilpassinga saman med at dei eldste har vore med fleire år, og kanskje motiverast av andre aktivitetar og turar. Om desse insentiva heng saman med eit ynskje om at dei skal lære noko særskilt om gardsliv og det å klatre til dømes er vanskeleg å seie.

Tilrettelegging handlar altså mellom anna om at ein tek hensyn til barna sine føresetnader, både deira erfaringar, og kva dei har lært før. Under postløpet verkar det som at deler av opplegget ikkje er godt nok tilrettelagt. Det kjem fram gjennom filmopptaket av dei to jentene som forskaren følgjer. For kvar post dei kjem til spør dei kva som står på lappen. Dei klarer å lese tala, og synes å nytte illustrasjonane til spørsmåla for å forstå kva dei handlar om. Truleg har ein ikkje tenkt på kva føresetnader barna har for å lese bokstaver og ord.

Ein kontrast til denne situasjonen er å finne i salmeaktiviteten, i forkant av gruppearbeidet. Leiaren seier at ho må forklare litt meir om salmeboka før dei kan byrje å arbeide saman, og hjelper på den måten deltakarane til å kunne nytte salmeboka for å løyse oppgåvene. Slik tilrettelegg ho opplegget, og gjev nøklar til å forstå korleis deltakarane sjølv kan bruke salmeboka, både i gruppearbeidet, men også når dei går til gudsteneste.

5.6 Korleis heng læringa i aktivitetane saman med trusopplæringa sitt innhald?

Til slutt i denne analysedelen vil eg ta tak i nokre sider ved dei episdene frå ferieklubben eg har tatt fram, og korleis dei knytter seg aspekta ved trusopplæringa sitt innhald: Livstolking og livsmestring, kyrkja si tru og tradisjon, og kristen tru i praksis.

Den lokale planen har sett opp ulike sider ved ferieklubben etter dei ulike aspekta ved trusopplæringa sitt innhald. I den lokale planen var det sett opp kva for aktivitetar som knyter seg til bibeltekstar og tema innanfor aspektet ”kyrkja si tru og tradisjon”. Ingen av dei aktivitetene eg har observert var nemnd som aktivitet her, sjølv om til dømes postløpet såg ut til å ha samanheng med bibelforteljingane for veka. No skal det seiast at aktivitetane eg har observert ikkje vert nemnd som spesifikke arbeidsmåtar heller. Men dei er nok skjult i det som vert kalla for leik og tur i planen. Dette inneber også at det er vanskeleg å vite kva plass aktivitetane har ovarfor dei ulike aspekta i trusopplæringa sitt innhald. Eg vil likevel ta tak i nokre samanhenger eg ser i tre aktivitetar: Postløpet, gardsbesøket og salmeaktiviteten.

Postløpet har som allereie nemnd nokre element av ein samanheng til temaet for veka, både i planen og sjølve ferieklubben i praksis. Barna fekk spørsmål om bibelforteljingane som vart tematisert under morgonsamling, og spørsmål om sjølve kyrkja. Likevel verkar det som det som skjer og gjerast i postløpet skygger over for denne brua til bibelforteljingane. Det verkar som det er ein anna logikk som slår inn. Jentene eg observerte gjennom filmopptaket sprang frå post til post, akkurat som leiaren hadde sagt at dei kunne gjere, men gløymer undervegs kva spørsmål dei får og kva dei har svart. Det verkar som springinga og det å ”finne postar” er det viktigaste, og få kryss sjølvsagt. Kva læringsutbytte dei har av aktiviteten er relevant å diskutere i drøftinga, men det er iallefall ein planlagt samanheng i postløpet.

Under gardsbesøket er det også nokre sider ved opplegget som har samanheng til mellom anna kristen tru i praksis: Gjestfridomen som vi vart møtt med, både barn og vaksne, ved at vi fekk servert kake og saft kan bli forstått som eit møte med kristen tru i praksis. Det at vi også song bordvers når vi skulle ete lunsj på garden heng og saman med forståinga av det kristne måltidsfellesskapet og kvardagskristendom (Norheim 2008).

Den tredje aktiviteten der eg ser ein kobling til trusopplæringa sitt innhald er salmeaktiviteten. Samlinga er det tilrettelagt for at deltakarane skal verte kjend med salmeboka si oppbygging og kobling til bibelen og kyrkja si tru og tradisjon. I tillegg får dei bruke salmeboka og synge frå den, og dei får hjelp til å forstå korleis dei kan bruke den og finne fram i han.

6. DRØFTING

I Drøftinga under vil problemstillinga diskuterast, ved hjelp av dei to forskingsspørsmåla. Eg vil først legge vekt på spørsmålet om korleis aktivitetane heng saman med dei andre sidene ved ferieklubben og den lokale trusopplæringsplanen. Her vil eg óg setje tonen for den vidare drøftinga, med å diskutere toregimenstlæra sin plass i ferieklubben. Dette fører meg vidare til å svare på det andre forskingsspørsmålet. Kva for læring vert det lagt tilrette for gjennom aktivitetane, og om aspekta i trusopplæringa kjem til uttrykk gjennom dei. Eg vil avslutte drøftinga med å diskutere aktivitetane samanheng med den læringsteoretiske aksen som Leganger- Krogstad og Mogstad (2006) presenterer; kor i landskapet mellom ”ein stad å vere” og ”ein stad å lære” finn vi dei analyserte aktivitetane?

6.1 ”Andeleg input” og ”allmenne” aktivitetar? - Toregimentslæra i ferieklubben

Som eg nemnde innleiingsvis er mange tiltak i trusopplæringa prega av å ha opplevings- og handlingsorienterte aktivitetar (Hauglin et al. 2008; Hegstad et al. 2008), og det er difor eg har valt å analysere nokre slike aktivitetar i ferieklubben. Ein har fått meir fokus på sosiokulturelle perspektiv på læring i kyrkja, noko som nettopp vektlegg læring gjennom handling og i det sosiale fellesskapet, og at ein lærer gjennom bruk av artefaktar som medierer meining.

I analysen har eg så vidt vore inne på kva samanhenger det er mellom intensjon og praksis når det gjeld dei aktivitetane eg har observert. Både planen og intervjuet med hovudleiar peiker på at ferieklubben er ein stad der barna skal oppleve ”omsorg og fellesskap”, oppleve meistring og vere førebilete for kvarandre. Planen gjev også innblikk i kva forteljingar barna skal møte, og kva for arbeidsmåter som vert nytta for at dei skal lære noko om, av og gjennom dei. Ei utfordring i analysen av dei aktivitetane eg har sett nærmare på er at dei ligg skjult i planen under til dømes ”tur og leik”. Difor er det vanskeleg å vite kva som har vore intensjonen med dei aktivitetane eg har analysert, anna enn at dei skal få ”prøvd seg på forskjellige ting”, som hovudleiar seier.

Det vert rett og slett vanskeleg å sjå samanheng og kontinuitet mellom aktivitetane og resten av ferieklubben, både i plan og praksis. Eg vil heller hevde at det går eit skilje mellom dei ulike delene av ferieklubben, og at eit slikt skilje kan illustrerast gjennom den lutherske

toregimentslæra, der ein ser på *Guds regimenter* og handlingsrom i henholdsvis *det andelege* og *verdslege regimentet*. I denne samanheng vil då dei to regimenta bli forstått som spesifikk kristen opplæring (andeleg), der aspekta i trusopplæringa sitt innhald er sentrale, og ein meir allmenndanning (verdsleg), og eg har sett opp ein figur for å illustrere. Her har eg sett inn andre deler av ferieklubben for å få fram skilje.

	Undervisning	Praksislæring/Aktivitet
Allmenndanning/verdsleg regimentet	Leiarmøtet	Klatring Gardsbesøk Postløp Tur i marka Uteleik Leiartrening
Andelege regimentet/kristen oppdraging og opplæring. <i>Trusopplæringa sitt innhald:</i> - Livstolking og livsmeistring - Kyrkja si tru og tradisjon - Kristen tru i praksis.	Morgonsamling m/bibelforteljingar og kristne songar. Gudsteneste Salmeaktivitet	Måltidsfellesskap med bordvers Gudsteneste Postløp - spørsmåla Salmeaktivitet – å bruke salmeboka. Korsong/salmesong

Figur 5: Aktivitetar og undervisning i lys av toregimentslæra

Aktivitetane, sjølvstøtt med nokre unntak, verkar å ha eit allmenndannande preg. Med det følgjer eg den forståinga som Lorentzen og Mogstad (2008) legg til grunn i evalueringa av trusopplæringsreforma, nemlig at det er aktivitetar som like så godt kunne ha skjedd regi av ein frivillig organisasjon, skulen eller eit idrettslag. Sjølvstøtt er det elementer i aktivitetane som skiljer seg ut her som de kan sjå i modellen: at dei har matpakkelunsj med bordvers under til dømes gardsbesøket, bibelspørsmål under postløpet og salmeaktiviteten.

På den andre sida, innanfor det andelege regimentet har vi undervisning om misjon og formidling av bibelforteljingar. Skilje følgjer altså to akser; skilje i pedagogisk metode, mellom undervisning og aktivitet/praksislæring, og ein akse som går mellom allmenn og andeleg meiningssamheng som undervisninga eller undervisninga formidler. Det verkar altså som overvekta av dei allmenne tema, eller allmenndanninga er å finne i aktivitetar, medan undervisning og formidlingsorienterte lærings situasjonar er meir knytt til det andelege

regimentet. At hovudleiaren identifiserer morgonsamling i kyrkja med bibelforteljing og song som ”andeleg input” forsterkar ein slik tolking og inndeling.

Ein slik modell (figur 5) over det verdslege og andelege regimentet i ferieklubben er sjølv sagt svært karikert, og det er vanskeleg å få fram nyansar av kva aktiviteter og undervisning formidler. Samstundes har eg sett den opp slik for å synleggjere korleis aktivitetane manglar ein kobling til det andelege regimentet, og då også ein spesifikk kristen opplæring. Med eit slikt skilje vil også samanhengen mellom dei ulike aktivitetane i ferieklubben vanskeleg å sjå.

6.2 Aktivitet og opplevingar – i ein kristen meiningssamanheng?

Modellen med det andelege og verdslege regimentet gjev også ein peikepinn på kva eg vil diskutere vidare. Modellen teikner opp eit bilete av min analyse av korleis det er tilrettelagt for læring i ferieklubben, og bidrar til å drøfte vidare om aktivitetane fungerer som ein kristen opplæring og danning i ein kristen meiningssamanheng.

Ut i frå dei teoretiske perspektiva på læring som sosial praksis er det ein del utfordringar som eg meiner melder seg i aktivitetane. Både Dewey (1916) sin pedaogiske filosofi og Lave og Wenger (1991) sin teori om læring i sosiale praksiser er grunnleggjande situerte. Det heng tydeleg saman med praksisvendinga i vitenskapen (Afdal 2013), der ein vektla at kunnskapen ikkje kan lausrivast får praksis. I læringsteoretiske perspektiv inneber det at læring er grunnleggjande situert i sosial praksis. I til dømes klatreaktiviteten vil barna lære ting som er relevant for den aktiviteten og gjennom si eiga deltaking i praksisfellesskapet. Afdal påpeiker nettopp at læring i sosiale praksiser alltid foregår i en dialektikk mellom deltaking og forståing, og at meining skapast gjennom deltakinga (Afdal 2013:173). I lys av dette perspektivet på læringa vil til dømes læringsprosessen i klatreaktiviteten skje gjennom barna si deltaking, som Lave og Wenger (1991) kallar for *legitim perifer deltaking*, og gjennom deltakinga vil dei også få del i meininga med praksisen. Dei får til dømes hjelp og ein forståing om korleis ein flyttar seg i ein klatrevegg og får kanskje ein forståing av at kameratsjekk er ein sentral del av klatring som praksis, fordi det skapar tryggleik og sikkerhet. I tillegg vil det også foregå ein form for ferdighetslæring, der ein kjenner på kroppen kva som er lurt å gjere for å få nytta musklar og energi på best mogleg måte.

I eit situert perspektiv legg klatreaktiviteten til rette for at deltakarane kan få vere legitime perifere deltakarar i klatrepraksisen, og etter kvart forstå meir av meininga i klatring som ein

sosial praksis. På same måte kan vi tolke tilrettelegging for læring i postløpet, gardsbesøket og salmeaktiviteten. Ved at deltakarane tar del i desse praksisane tek dei også del i dei kunnskapar og meiningar som ”bur” i den sosiale praksisen. På gardsbesøket får barna oppleve korleis garden fungerer, og får i større og mindre grad ta del i gardspraksisen. Ut ifrå mine observasjonar tek dei ikkje naudsynt del i det å drive gard, men dei får oppleve, sjå og prøve ut deler av gardslivet.

Sett i frå dei teoretiske perspektiva på læring som sosial praksis vil aktivitetane eg har analysert legge til rette for læring, både ferdigheitslæring men også læring som deltaking i praksisen som ein meiningssamanheng. Dei får hjelp av rettleiarar som kjenner og er del av praksisen, og som kan bidra til at deltakarane ser samanhenger og praksisen som meiningfylt. Likevel gjev det situerte perspektivet på læring også nokre utfordringar, nettopp fordi læringa sjåast på som del av den sosiale praksisen. For om læringa i klatreaktiviteten er så tydelig kobla til akkurat denne praksisen, korleis kan det på same tid vere ein kristen opplæring?

Det vil kanskje vere ein rimelig slutning å seie at sidan aktivitetane er del av eit trusopplæringstiltak, som også kan verte oppfatta som ein sosial praksis, vil dei då også vere del av ein kristen meiningssamanheng. Ut i frå mine observasjonar og analyse vil dette vere eit tynt argument, både i lys av aspekta i trusopplæringa sitt innhald, men også i lys av situert læringsteori. Det er nettopp fordi klatreaktiviteten ikkje kommuniserast i ein kristen meiningssamanheng. Koblinga og logikken er klatring først og fremst, sett gjennom det situerte læringssynet, og ikkje at det skjer i trusopplæringa.

6.2.1 Forhandlarar og grenseobjekt

Wenger har i sitt arbeid fortsatt å utvikle forståinga av læring i sosiale praksisar, og har utvikla omgrep som speglar utfordringa eg ovanfor skisserer. Han fremhever at sosiale praksisar ikkje fungerer som lukka system, og gjennom omgrepa *grenseobjekt* og *forhandlarar* syner han nettopp korleis sosiale praksisar kan vere i samspel (Wenger 1998). Desse fungerer som bindeledd mellom sosiale praksisar, og gjer at meining og forståing i ein sosial praksis kan ha innverknad på ein anna sosial praksis. Forhandlarar er personar som beveger seg mellom ulike sosiale praksisar, og er difor med å forhandle mellom dei. I ferieklubben kunne til dømes leiarane fungere som forhandlarar, ved at dei koblar saman logikken innanfor kristendom og trusopplæring til klatring som sosial praksis. Problemet er at

leiarane fokuserer på si rolle som vaktar eller reiseleiarar. Dei er meir opptekne av å sørge for at ting går greit, at ingen skader seg, og at alle deltakarane er med i aktivitetane. Om dei skulle vore forhandlarar måtte dei sjølve ha fått innblikk i korleis klatring til dømes kan formidle kristne verdiar, til dømes ved måten det vert gjort på.

I postløpet kan vi seie at det vert forhandla eller samankobla to praksisar, ved at leiaren har laga spørsmål som knyter seg til kyrkja og kristendommen sin logikk. Likevel kjem ikkje koblinga eller logikken tydeleg nok fram slik eg ser det, i allefall ikkje gjennom min observasjon. Der er det heller konkurransen og jakta etter postane som vert viktigast, ikkje kva for spørsmål der er.

6.2.2 Døyp dei og lær dei å klatre? – Trusopplæringa sitt innhald i aktivitetane

Mykje i diskusjonen ovanfor gjev implikasjonar om at det er vanskeleg å sjå at aspekta i trusopplæringa sitt innhald har vorte operasjonalisert i dei aktivitetane eg har observert. Då tenker eg på korleis desse aspekta vert formidla og presentert i TOP2010, og ikkje på korleis desse aspekta har vorte tolka i lokalt planarbeid.

Til no har eg diskutert ut ifrå Lave og Wenger sine perspektiv på læring som deltaking i praksis, og det er eit godt analyseverktøy for å forstå korleis læring foregår i sosiale praksisar. Samstundes kjem teorien deira noko til kort når vi her diskuterer *kvaliteten* ved læringa, altså pedagogiske problemstillingar i aktivitetene. Det er difor Dewey sin pedagogiske filosofi og metode ”learning by doing” er relevant.

Sett i lys av Dewey sin teori om ”learning by doing” vil det innebære at barn og unge får delta i verksemdar eller aktiviteter som bind saman deira livsverd og erfaringar med fagleg kunnskap og vitenskap. I trusopplæringa sitt tilfelle handlar det jo nettopp om at barna skal få moglegheit til å ta del i kyrkjelege fellesskapet dei er døypte inn i, og gjennom opplæringa få lære meir om kva denne dåpen inneber for deira liv og Gudsrelasjon. Og i tråd med Dewey, og forsåvidt barnehagepedagogiske perspektiv, har ein fokusert på aktiviteter der barna får gjere og utforske, og ikkje berre lytte til undervisning eller formidling av bibelforteljingar.

Når eg då ovanfor stiller spørsmål ved om aktivitetane tilrettelegg for ein kristen opplæring handlar det om at eg ser eit fråvær av samanheng til innhaldet i trusopplæringa, eller trusopplæringa sitt ”subject matter”. For Dewey er det nettopp viktig at ein er medviten om at i gjeremåls læring heng ”occupation” (verksemd/aktivitet) og ”subject matter” (innhald/tema) saman (Dewey 1916:194). Her ser vi likskapen mellom Dewey sin teori og Lave og Wenger

(1991), med unntak av at dei ikkje er opptekne av pedagogisk kvalitet ved læringa i ein sosial praksis. I ferieklubben ser eg til dømes at det er stor skilnad på samanheng mellom aktivitet og trusopplæringa sitt innhald i henholdsvis klatringa og salmeaktiviteten. Om vi ser på aspekta i trusopplæringa sitt innhald som "subject matter" og salmeaktiviteten som ein "occupation" vert det tydeleg at det er ein samanheng. Både i bruken av artefaktene, som salmeboka, men også gjennom det dei gjer. Dei får ein innføring i kva ulike symbol og bokstavar betyr, altså ein form for informert praksis, slik at dei etterpå sjølv kan forsøke å svare på spørsmåla. Bruk av salmebok er ein viktig del av kristen tru i praksis, mellom anna i gudstenestelivet. Dermed fungerer aktiviteten som ein "occupation" i den forstand at den liknar og minnar om aktivitetar som skjer i røynda, nemleg salmesong og bruk av salmebok i gudstenesta. I tillegg samtalar dei om kva salmene handlar om, og dermed heng det saman med kristen tru og tradisjon. Dei får også sjølve dele av erfaringar om kva dei kjenner til frå før, noko som er sentralt for livstolking. Dewey er også oppteken av at samarbeidande problemløysing er viktige aktivitetar, noko barna også gjer når dei samarbeider og diskuterer spørsmåla.

Mykje tyder på at salmeaktiviteten verkar som eit bindeledd mellom barna sjølve og trusopplæringa sitt innhald, og gjer det tilgjengelig for dei. Samstundes må eg presisere at salmeaktiviteten kombinerte formidling og samarbeidande aktivitet, noko som inneber at den analytisk skil seg frå dei andre aktivitetane. Men den synleggjer korleis trusopplæringa sitt innhald kan få plass gjennom aktivitet og praksis, og ikkje berre som del av undervisning. I tillegg vert samanhengen er så tydeleg her er det desto lettare å sjå mangelen på det i klatreaktiviteten. Slik eg tolkar Dewey sin forståing av omgrepet "occupation" er det også vanskeleg å sjå korleis den har samanheng med verksemdar som er relevante i kyrkjefellesskapet. Det betyr ikkje at klatring ikkje er viktig for å bevege kroppen, og at det er viktig for barna å kunne røre litt på seg, men at det er vanskeleg å forstå det som pedagogisk retta verksemd, og då i dette tilfelle trusopplæring.

6.3 Aktivitetskyrkja som "ein stad og vere"

Korleis ein tilrettelegg for ein opplæring i den kristne tru gjennom opplevings- og handlingsorienterte aktivitetar synes å ha nokre utfordringar. Aktivitetane i eg har analysert i den utvalde ferieklubben heng ikkje saman med nokon spesifikke læringsmål eller eit innhald i den lokale planen. Dei er generelle arbeidsmåtar i ferieklubben, og det er vanskeleg å vite kva for læring det er intendert at dei skal legge til rette for. Leganger- Krogstad og Mogstad

(2006) har utvikla ein modell for analyse av i kva grad trusopplæringstiltak tilrettelegg for læring, der aksene går frå ”ein stad å vere” til ”ein stad å lære”. Tolka ut ifrå den modellen vil eg hevde at fleire av aktivitetane heller i retning av ”ein stad å vere”. Det utelukkar ikkje at barna lærer noko i aktivitetane, men det er som sagt vanskeleg å sjå på det som kristen opplæring.

Som ”ein stad å vere” fungerer aktivitetane som ein sosialiseringsarena, slik Lorentzen (2005) ville karakterisert det (Leganger- Krogstad og Mogstad. 2006). Ein slik vurdering av ferieklubben kan mellom anna grunnjevast i den lokale planen, der å oppleve omsorg, venskap og fellesskap er vektlagt, men også hovudleiarane sin uttalelse om ferieklubben sin plass i trusopplæringa; det er ein stad der dei får moglegheit til å bli kjend, ved å vere ilag over fleire dagar. Det foregår danning som sosialisering, der fokuset er å høyre til i fellesskapet (Leganger- Krogstad og Mogstad 2006:120). Mange av leiarane er der nettopp for å passe på, og sørge for at ting går bra undervegs.

Og det er eit viktig premiss for at deltakarane skal kunne lære noko er nettopp at det er trygge rom og leiarar som syner omsorg og passar på deltakarane. Det å ta vare på kvarandre og å vise omsorg er sentrale kjenneteikn ved det kristne fellesskapet. Det er ein viktig del av rammeverket for trusopplæringa, Guds kjærleik i Jesus Kristus (TOP2010).

Ser ein til den didaktiske modellen med dei ulike aspekta for trusopplæringa sitt innhald er dette nettopp avgjerande; Guds kjærleik i Jesus Kristus skal prege alle tiltak, fordi det er sentrum i den kristne trua (TOP2010:14). At ein er medviten om dette er viktig, nemleg å syne Guds kjærleik gjennom å vise omsorg og sørge for at det er trygge rom i trusopplæringa. Likevel må ein ikkje gløyme den pedagogiske mandatet som trusopplæringa har, og som har ein forankring i Jesu ord om dåpen i misjonsbodet i Matt 28,19f. Sagt på ein annan måte legg ein til rette for eit godt læringsmiljø, men då må ein dra nytte av det til pedagogisk retta aktivitet. Om ikkje vil aktivitetane i trusopplæringa framstå som reine diakonale tiltak.

7. KONKLUSJON

Eksisterer det ein kristen måte å klatre på? Etter å ha analysert korleis aktivitetane i ferieklubben tilrettelegg for kristen opplæring, ser eg at spørsmålet eg stilte i innleiinga er høgst relevant å stille i kyrkjedidaktisk arbeid. Gjennom avhandlinga har eg funne at det er svake eller manglande koblingar mellom handlingane i aktivitetane og ein kristen meningssamanheng. Dette funnet har bakgrunn i eit praksisorientert læringssyn, der det er eit dialektisk forhold mellom handling og forståing (Afdal 2013). Kunnskapen er kontekstuell og situert i praksisfellesskapet, og gjennom deltaking vert handlingane fortolka, og praksisen får ein mening. Så når deltakarane får delta i klatring får dei også, på ulikt vis, tilgang til kunnskap og meininga med klatringa som ein sosial praksis. Det er ikkje utan vidare, ut ifrå eit situert perspektiv, ein kobling mellom denne praksisen og eit kristen meningssamanheng. Difor er det vanskeleg å sjå at aktivitetane tilretteleg for ein opplæring i den kristne tru. Dette kan grunnjevast både i forståinga til Lave og Wenger (1991) og Dewey (1916) sin pedagogikk.

Samstundes gjev både intendert plan og intervjuet med hovudleiar inntrykk av at ein del av aktivitetane i ferieklubben er å forstå som ”ein stad å vere”, og at dei då ikkje naudsynt kan bli forstått som læringsaktiviteter men sosialisering. Utfordringa er berre kva denne sosialiseringa er. Er den allmenn eller kristen? Slik eg ser det er aktivitetane ”ein stad å vere”, der deltakarar og leiarar brukt tid i lag og danne relasjonar, medan undervisninga i kyrkja gjev tilgang til den kristne meningssamanheng og kunnskapen om bibelforteljingane. Det går eit skilje mellom allmenn sosialisering og andeleg opplæring gjennom undervisning. Kva eit slik dualisme gjer for læringa til deltakarane, eller korleis dei sjølve lev og veks i trua, er vanskeleg å seie. Det som er hensikten med å trekke eit slikt funn fram er for å bidra til ein refleksjon over korleis *kunnskap, oppleving og tilhøyring* kan haldast saman i den kristne opplæringa.

8. LITTERATURLISTE

Afdal, Geir. (2013). *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dewey, John. (1916). *Democracy and Education*. New York: The MacMillan Company.

Dewey, John. (1938). *Erfaring og opdragelse*. (Dansk utgave 1974) Oslo/København: Dreyers Forlag og Christian Ejlertsen's Forlag.

Bae, Berit. (1996). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Bae, Berit. (1987). Hva er vesentlig for 6-åringer? Oslo: *Debattserien for barnehagefolk*, Pedagogisk forum 4 (1), s.76- 83.

Bibelen. (2011). Oslo: Bibelselskapet.

Brinkmann, Svend. (2006). *John Dewey. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Fangen, Katrine. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Fangen, Katrine og Ann- Mari Sellerberg (red.). (2011). *Mange ulike metoder* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hauglin, Otto, Lorentzen, Håkon og Sverre Dag Mogstad (red.). (2008). *Kunnskap opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Hegstad, Harald, Selbekk, Anne Schanche og Olaf Agedal. (2008). *Når tro skal læres. Sju fortellinger om lokal trosopplæring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Kirkerådet. (2010). *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Oslo: Den norske kirke, Kirkerådet.

Kvalbein, Hans. (1983). Fra melk til fast føde. Til spørsmålet om en kristen basiskunnskap i urkirken. i: Asheim, Ivar, Holter, Åge, Kvalbein, Hans og Magne Sæbø (red.): *For kirke og skole: Festskrift til dosent dr.theol. Ole Modalsli på 70-årsdagen 1.april 1983.*(74-86) Oslo: Universitetsforlaget

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, Steinar og Klaus Nielsen. (1999): Mesterlære som aktuell læringsform i: Kvale, Steinar og Klaus Nielsen (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis.*(s.17-33). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lave, Jean. (1999): Læring, mesterlære, sosial praksis i: Kvale, Steinar og Klaus Nielsen (red.). *Mesterlære. Læring som sosial praksis.* (37-51) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lave, Jean og Etienne Wenger. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Leganger- Krogstad, Heid. (2008): Pedagogisk innhold og utvikling i: Hauglin, Otto, Lorentzen, Håkon og Sverre Dag Mogstad (red.). *Kunnskap opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform.*(s.123-142). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Leganger- Krogstad, Heid og Sverre Dag Mogstad (2006): Trosopplæringsreformen under lupen. Evalueringperspektiv på forsøksfasen. i: *Prismet*, 57(2-3), s.115-130.

Leganger- Krogstad, H., Langkaas, R., Engen, N., Nygård, I. H. & Skeie, S. (2015). *Konfirmantbibelen: Lærerveiledning.* Oslo: Verbum.

Lorentzen, Håkon og Sverre Dag Mogstad .(2005). Grunnlagsspørsmål om Trosopplæringsreformen i: Hauglin, Otto (red.). *Evaluering av Trosopplæringsreformen. Organisering og oppstart av reformen. Underveisrapport 1.* (s.15-34). Oslo: Arbeidsfellesskapet.

Norheim, Bård Eirik Hallesby. (2008). *Kan tru praktiserast? Teologi for kristent ungdomsarbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Sfard, Anna. (1998). *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. *Educational Researcher* 27 (2).

Skram, Dag. (1995). Det beste frå barnehage og skule – kva er det? i: Skram, Dag (red.) *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk*. (9-20). Oslo: TANO A.S.

Sødal, Helje Kringelbotn (red.). (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk: en innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

Tjora, Aksel (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.ed.). Oslo: Gyldendal akademisk

Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.